



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA E SUAS
RELAÇÕES COM O SABER:
DE ESPECTADORES A PROTAGONISTAS**

KARINA SALES VIEIRA

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA E SUAS
RELAÇÕES COM O SABER:
DE ESPECTADORES A PROTAGONISTAS**

KARINA SALES VIEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Maria Freitas Teixeira

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



KARINA SALES VIEIRA

**ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA E SUAS
RELAÇÕES COM O SABER:
DE ESPECTADORES A PROTAGONISTAS**

APROVADO EM: 20/ 02/ 2017

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Sergipe e aprovada
pela Banca Examinadora.

Prof.^a Dra. Ana Maria Freitas Teixeira (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dra. Josefa Eliana Souza
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Alain Lucien Louis Coulon
Universidade Paris VIII

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017**

À minha mãe (*in memoriam*) Evanilda Sales
do R. Vieira, a quem amei e tanto me amou.

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar a escrita dessa dissertação, agradecer me parece ser a tarefa mais difícil, isso porque a linguagem não consegue alcançar o que pulsa em mim. É como diz Goethe, frequentemente suspiro e digo a mim mesmo: Ah, se você pudesse exprimir tudo isso! Se pudesse passar para o papel o que palpita de você com tanto calor e plenitude (GOETHE, 2000). No entanto, arrisco algumas palavras, pois na conclusão desse trabalho, há pessoas especiais, com as quais aprendi, compartilhei momentos e me deram força.

Professora Ana Maria Teixeira, pessoa de olhar e mão forte, ao mesmo tempo suave, experiente. Ser sua orientanda durante esses dois anos de mestrado foi um privilégio, tentei fugir no início, desconhecendo do processo e de seu profissionalismo. Hoje, encerramos um ciclo juntas, orientadora e orientanda. Difícil está sendo agradecer-te, há gratidões que muitas vezes não conseguimos revelar com um simples obrigado. Algumas palavras talvez se aproximem: competência, responsabilidade, ética, conhecimento, experiência, respeito, honestidade, firmeza, cuidado. É com alegria que digo obrigada!

Professor Charlot, conhecedor de meu trabalho, obrigada por toda força, apoio, paciência, humanidade. Ser pesquisadora de sua teoria é para mim responsabilidade e gratidão. Obrigada por me permitir como leitora ter acesso aos saberes imersos em suas obras. O senhor tem meu respeito e minha inteira admiração. Estendo meu agradecimento ao Grupo de Pesquisa EDUCON, sinônimo de acolhida, estudo, encontros e aprendizagens com sabores e saberes.

Professor Alain Coulon, conhecer a teoria da afiliação e compreender a transição Ensino Médio – Ensino Superior adensaram esse trabalho com cientificidade, mas também com sensibilidade e sutileza. Suas colocações pontuais expressas nas palavras proferidas na qualificação enriqueceram meu trabalho nessa fase final e foram animadoras, pois me fizeram reconhecer meu comprometimento e me orgulhar disso.

Professora Marizete Lucini, suas palavras cuidadosas, seu olhar atento ao meu escrito e apresentação foram na etapa de qualificação substanciais para o enriquecimento do meu trabalho. Obrigada pela responsabilidade, doçura, competência ao sinalizar e pontuar aspectos da dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, meu agradecimento e reconhecimento pela qualidade das aulas, das discussões e reflexões possibilitadas.

Aos estudantes do UniAGES que participaram desta pesquisa, homens, mulheres, jovens, adultos, pessoas guerreiras e valentes. Com vocês vivenciei com alegria e cuidado o papel de pesquisadora. Obrigada por disponibilizarem um pouco do tempo de vocês para contribuir com esta pesquisa. Estendo minha gratidão ao Centro Universitário AGES, na pessoa do Reitor e professor Wilson dos Santos, por permitir livre acesso às dependências da Instituição e aos estudantes autorizando a realização deste trabalho de pesquisa.

Sueli Carvalho, amiga-irmã de longos anos e agora leitora assídua de minhas escrituras. Sua amizade, companheirismo e seu olhar atento deram-me ainda mais segurança. Camilla Andrade, de ex-aluna, a colega de trabalho e agora amiga do coração, obrigada por vibrar comigo essa minha conquista, em breve será você. Edilza Santana, amiga diária, sem sua presença assumindo os afazeres domésticos essa trajetória teria sido ainda mais árdua. Obrigada por compreender minhas ausências nesses dois anos, embora sempre cobrasse: “você nunca mais foi em casa!” (risadas).

Ao professor, doutor e amigo de trabalho José Marcelo, pelas sugestões e acompanhamento na elaboração do projeto de mestrado, bem como pelo incentivo para a busca de novos conhecimentos.

Existem outras gratidões que não conseguimos expressar em agradecimentos formais. Pessoas para as quais o que dizemos não se escreve em dissertações. Mesmo assim, registro que não posso deixar de pensar na minha vida sem Augusto Teixeira e Renato Sales. Augusto você é sinônimo de amor, cumplicidade, força, conhecimento, honradez, motivação. Você é o mentor dessa conquista. Foi o primeiro a pensar, traçar metas e me encorajar. Foi de mãos dadas com você que caminhei, é de mãos dadas que quero continuar. Obrigada. Amo-te com cuidado e alegria.

Renato Sales, irmão de todas as horas: nas discussões, nas alegrias, no compartilhar de momentos agradáveis como naqueles que nos fazem chorar. Somos irmãos, mas também amigos. Cumplicidade nos define. Obrigada por ceder um cantinho de sua casa quando precisei permanecer em Aracaju para estudar.

Encerro esses agradecimentos na certeza de que haveria muito mais gratidões as quais não cabem em um breve tracejar de palavras, como agradecer a Deus. Embora seja um trabalho de natureza acadêmica, a Ele manifesto meu reconhecimento. Ele que é meu guia, minha força, a certeza do meu caminho.

Desde que nasci, aprendi a caminhar com os meus próprios passos, sem medo de cair.

Desde que nasci, fui orientado por Deus e por minha família qual o melhor caminho a seguir.

Desde que nasci, abri meus olhos e disse para o mundo: - “um dia eu alcançarei meus objetivos”.

Desde que nasci, aprendi a questionar, duvidar, encontrar na Matemática o meu porto seguro. Os livros foram meus amigos; meus professores, foram meus orientadores...

E onde estou agora?

Estou caminhando ao indefinido: olho para o hoje e não vejo o amanhã. Não encontrei minha alma na universidade onde estudo, ou talvez a universidade não encontrou minha alma.

Sou eu e a Matemática, somente.

(ESTUDANTE BOLSISTA DO PROUNI DO CURSO DE
MATEMÁTICA, 1º PERÍODO NOTURNO, 2016)

RESUMO

O estudo tem como objetivo analisar as relações com o saber de estudantes universitários que ingressam numa instituição privada do interior da Bahia mediante o auxílio de programas governamentais, tais como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) e mesmo aqueles implementados pela própria Instituição como é o caso do Programa de Acolhimento (ProVIDA). A Instituição campo desta pesquisa é a primeira instituição de ensino superior do município de Paripiranga (BA), região incluída no Polígono da Seca e situada a 360 km de Salvador e 110 km de Aracaju. Para atingir o objetivo proposto os sujeitos da pesquisa foram 170 estudantes universitários de cursos de licenciatura de primeiro e segundo períodos, todos eles bolsistas dos Programas acima indicados e tendo ingressado na Instituição em 2015/2016. Como instrumentos de produção de dados adotamos questionário, Balanço de Saber e entrevista. A pesquisa sustenta-se em uma investigação qualitativa tendo os trabalhos de Bernard Charlot e Alain Coulon como as principais referências que amparam as discussões aqui exploradas. O estudo apontou um perfil de estudantes jovens, sexo feminino, oriundos de camadas de baixa renda, que ultrapassaram a escolaridade dos pais e chegaram à universidade. A relação com o saber acadêmico para esses universitários é marcada pelo desejo de, a partir do diploma, ingressar no mercado de trabalho e assim crescer economicamente. Nesse contexto, parece que a Universidade cumpre seu papel, pois mais da metade deles menciona o saber intelectual ao se referirem às aprendizagens que adquiriram na Universidade, embora não tenham sido capazes de especificar um conteúdo, um saber. A Universidade para os estudantes é também visualizada e vivenciada como um espaço distante de sua realidade, o espaço de novas experiências, de conhecer pessoas novas, estabelecer diferentes relações.

Palavras-chave: Ensino Superior Privado. Relação com o saber. Afiliação. Programas de acesso ao ensino superior privado.

ABSTRACT

The study aims to analyze the relationships with the knowledge of university students entering a private institution in the interior of Bahia through the assistance of government programs such as the Student Funding Fund (FIES) and the University for All Program (ProUni) and even those implemented by the institution itself, such as the Host Program (ProVIDA). The Institution object of this research is the first higher education institution of the municipality of Paripiranga (BA), region included in the Polygon of dry and located 360km from Salvador and 110km from Aracaju. In order to reach the proposed objective, the subjects of the research were 170 undergraduate university students of the first and second periods, all of them scholarship holders of the Programs indicated above and having joined the Institution in 2015/2016. As instruments of data production a questionnaire, the Balance of Knowledge, and interview were adopted. The research is based on a qualitative investigation and the works of Bernard Charlot and Alain Coulon as the main references that support the discussions explored here. The study pointed to a profile of students young, female, from low-income classes, who exceeded their parents' schooling and arrived at university. The relationship with the academic knowledge for these university students is marked by the desire to, from the diploma, to enter the labor market and thus to grow economically. In this context, it seems that the University fulfills its role, since more than half of them mention intellectual knowledge when referring to the learning they acquired at the University, although they have not been able to specify a content, a knowledge. The University for students is also visualized and experienced as a space far from its reality, the space of new experiences, of meeting new people, establishing different relationships.

Keywords: Private Higher Education. Relationship with knowledge. Affiliation. Programs of access to private higher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Instituições de ensino superior no Brasil.....	46
Figura 2	Base econômica do município de Paripiranga.....	74
Figura 3	Localização de Paripiranga no estado da Bahia.....	76
Figura 4	Praça da Matriz de Paripiranga (BA).....	76
Figura 5	Prefeitura Municipal de Paripiranga (BA).....	77
Figura 6	Entrada principal do UniAGES.....	81
Figura 7	Anfiteatro Eiffel do UniAGES.....	81
Figura 8	Small Shopping do UniAGES.....	82
Figura 9	Biblioteca do UniAGES.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Número de estudantes financiados pelo Fies por ano.....	54
Quadro 2	Gastos do governo com a educação superior financiada pelo Fies.....	56
Quadro 3	Evolução dos critérios de seleção para o ProUni.....	58
Quadro 4	Evolução do número de inscritos, nº de bolsas ofertadas e ocupadas por ano.....	59
Quadro 5	Número de Instituições de Ensino Superior por categoria Administrativa.....	60
Quadro 6	Número de matrículas no Ensino Superior por categoria Administrativa.....	61
Quadro 7	Matrículas por nível.....	75
Quadro 8	Cursos por Centro de conhecimento.....	79
Quadro 9	Quantidade de alunos por curso e turno.....	80
Quadro 10	Número de estudantes por curso e financiamento da graduação.....	87
Quadro 11	Faixa etária por tipo de calendário acadêmico.....	98
Quadro 12	Onde residem os estudantes.....	100
Quadro 13	Com quem moram.....	101
Quadro 14	Religião.....	101
Quadro 15	Como se mantêm financeiramente.....	102
Quadro 16	Renda familiar.....	103
Quadro 17	Classe social da família.....	104
Quadro 18	Escolaridade do pai, mãe ou responsável.....	105
Quadro 19	Frequência de reprovação da Educação Básica.....	109
Quadro 20	Tipos de leitura realizada no último ano.....	111
Quadro 21	Hábitos de leitura.....	112
Quadro 22	Sobre a atividade de ler e produzir textos.....	114
Quadro 23	Resultado do conjunto das aprendizagens citadas pelos estudantes.....	118
Quadro 24	Aprendizagens citadas pelos estudantes por Centro de conhecimento.....	123
Quadro 25	Agentes das aprendizagens citados nos Balanços de Saber.....	125
Quadro 26	Agentes de aprendizagens citados nos Balanços de Saber por Centro de Conhecimento.....	127
Quadro 27	O que é mais importante na experiência universitária para o conjunto dos	

	estudantes.....	131
Quadro 28	O que é mais importante na experiência universitária para os estudantes por Centro.....	132
Quadro 29	Projetos de futuro indicados pelos estudantes pesquisados do UniAGES.....	137
Quadro 30	Projetos de futuro indicados pelos estudantes pesquisados do UniAGES por Centro de Conhecimento.....	140
Quadro 31	Perfil dos estudantes pesquisados.....	143

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 O SUJEITO E A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER.....	18
2.1 O SUJEITO NA TEORIA.....	18
2.2 AS BASES DA TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER.....	23
2.3 O QUE JÁ SE SABE SOBRE A RELAÇÃO COM O SABER.....	30
2.3.1 A relação com o saber do Ensino Superior.....	35
3 ENSINO SUPERIOR PRIVADO: BREVE PANORAMA E DISPOSITIVOS DE ACESSO.....	42
3.1 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: O FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL.....	48
3.2 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS.....	56
3.3 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: PROGRAMA LOCAL – O PROVIDA.....	62
4 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	66
4.1 DELINEAMENTO DA ABORDAGEM DA PESQUISA.....	69
4.2 REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO PESQUISADOR E SUJEITO-OBJETO.....	72
4.3 CAMPO DA PESQUISA.....	73
4.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	83
4.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA: COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	84
5 QUEM SÃO OS ESTUDANTES DO CENTRO UNIVERSITÁRIO AGES (UniAGES).....	91
5.1 PERFIL GERAL DOS ESTUDANTES.....	93
5.2 VIDA ACADÊMICA.....	110
6 O QUE DIZEM OS BALANÇOS DE SABER.....	115
6.1 O QUE OS ESTUDANTES DIZEM TER APRENDIDO NA UNIVERSIDADE.....	118

6.2 ONDE E COM QUEM OS ESTUDANTES DIZEM TER APRENDIDO.....	124
6.3 O QUE É IMPORTANTE PARA OS ESTUDANTES NA EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	129
6.4 QUAIS AS EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES PARA O FUTURO.....	136
 7 O QUE DIZEM AS ENTREVISTAS.....	 142
7.1 TRAJETÓRIA ESCOLAR.....	145
7.2 RELAÇÃO COM A UNIVERSIDADE E OS PROGRAMAS.....	149
7.3 RELAÇÃO COM O SABER.....	161
7.4 RELAÇÃO COM SI MESMO.....	174
 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 178
 REFERÊNCIAS.....	 184
 ANEXO.....	 191
 APÊNDICES.....	 195

1 INTRODUÇÃO

É sendo sem restrições nem reservas aquilo que sou presentemente que tenho oportunidade de progredir, é vivendo meu tempo que posso compreender os outros tempos, é me estranhando no presente e no mundo, assumindo resolutamente aquilo que sou por acaso, querendo aquilo que quero, fazendo aquilo que faço que posso ir além. (MERLEAU-PONTY, 2011, 611)

A relação com o saber acadêmico de estudantes do Centro Universitário AGES, Instituição privada, onde atualmente sou professora, situada no município de Paripiranga, interior da Bahia, é a temática central que orienta esta pesquisa. Nas palavras de Merleau-Ponty na epígrafe desta introdução “é vivendo meu tempo que posso compreender os outros tempos [...]”, encontro uma boa expressão daquilo que precisei vivenciar para resultar neste trabalho de pesquisa. A vida é feita de encontros e desencontros, e primeiramente tive que viver e experimentar meu encontro com a teoria da Relação com o saber que aconteceu no processo seletivo para o mestrado em Educação ocorrido na Universidade Federal de Sergipe ao final de 2014. Dos livros da seleção lá estava um *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria* (CHARLOT, 2000). Ao deslizar das folhas no processo de leitura, fui mergulhando em cada linha decifrada, em cada frase, em cada parágrafo, às vezes, confesso, sentia-me perdida, mas algo dizia me encontrar. E de fato, como num espelho, me vi nas bem traçadas linhas de Charlot, e afirmava a mim: é isso, é imersa nessa noção que minha pesquisa se construirá. E assim elaborei o projeto, ainda incerto, e aqui estou. Foram, portanto, o sentido da teoria imbricada à realidade que eu vivenciava como docente¹ que guiaram o início da jornada para esta pesquisa.

Outro encontro deu-se com o trabalho de Coulon (2008) intitulado *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. A cada folhear de suas páginas percebia o ponto de encontro entre sua obra e a de Charlot (2000). E como uma espécie de imã, cada linha lida atraía-me à outra linha, cada folha lida à outra folha. A obra revelou-me a impossibilidade de pesquisar a Relação com o Saber de estudantes universitários sem compreender a transição, ensino médio – ensino superior, realizada pelos estudantes universitários, pois antes de assumirem esse *status* de estudantes eram alunos de uma educação básica, etapa onde é

¹ Como o projeto parte da minha experiência como profissional docente no ensino superior privado, ele terá escritos que acontecerão na primeira pessoa do singular. A impessoalidade será utilizada no texto, quando for tratado do aporte teórico.

construída sua relação com o saber. Essa passagem, segundo Coulon (2008) ocorre em três tempos: tempo do estranhamento, tempo da aprendizagem e tempo da afiliação. Conhecer esses tempos, e reconhecê-los nos estudantes da amostra dessa pesquisa, foi fundamental para o estudo aqui empreendido. Por tudo isso, Coulon e Charlot são os dois referenciais que apoiam esta pesquisa.

Imbuídos nesse contexto, traçou-se para esta dissertação os seguintes objetivos específicos: traçar o perfil geral dos estudantes bolsistas do Fies, ProUni e ProVIDA; verificar qual a relação estabelecida entre os universitários e o saber acadêmico; identificar qual o sentido os estudantes que ingressam no UniAGES pelos programas ProUni, Fies e ProVIDA atribuem ao saber acadêmico e quais projetos elaboram para o futuro. A partir dessas questões foi possível alcançar o objetivo geral desta pesquisa, qual seja, analisar a relação com o saber acadêmico dos estudantes.

Os estudantes que compõem a amostra desta pesquisa são os do primeiro e segundo período que vivenciam a realidade dos cursos de Licenciatura, que ingressaram em 2015/2016 e são bolsistas de programas governamentais como o Fies e o ProUni e daqueles não governamentais, tal como o ProVIDA, criado pela Instituição onde aconteceu a pesquisa. A Universidade para esses estudantes é vivida sem restrição e sem reservas, como nas palavras de Merleau-Ponty. São estudantes, em sua maioria, provenientes de camadas populares que ultrapassaram a escolaridade dos pais e que agora veem a oportunidade de progredir. Vivem a experiência de serem universitários não mais como espectadores, como quem assiste a um espetáculo, um acontecimento, no desejo de ser protagonista da peça. A universidade deixou, para eles, de ser o espaço antes impenetrável e eles deixaram de ser espectadores para, de fato, serem protagonistas no ensino superior.

Pesquisar a Relação com o saber acadêmico desses estudantes é prescrutar seu universo de sonhos, desejos, projetos, expectativas, experiências, desafios. Investigar essa temática põe o sujeito numa situação que os possibilita perceber a compreensão que possuem de si mesmos e de seu lugar no mundo e talvez até a redefinirem esse entendimento, pois segundo Charlot (2000, p. 72), “toda relação com o saber comporta também a dimensão de identidade”. Desse modo, essa dissertação deixa falar os estudantes universitários que adentraram em uma realidade que até a implementação de programas de financiamento para o ensino superior (Fies, ProUni e ProVIDA) não os tinha como protagonistas. Por isso, inclui suas histórias de vida no que se refere à sua trajetória escolar, seus projetos e sonhos, suas famílias. Trata-se de estudantes que compõem uma parcela da sociedade que, muitas vezes, é

desvalorizada e subtraída de suas pontencialidades por se tratar de jovens de baixo poder aquisitivo.

Diante do exposto, estudar a relação dos jovens bolsistas universitários é pensar na sua formação humana e profissional, considerando que, em sua maioria, tiveram uma educação básica que em grande parte pouco os favoreceu. Além disso, estudá-los é importante para perceber o retorno que eles, a partir dos projetos que elaboram para o futuro, podem dar à sociedade, a qual investe em sua preparação. Por fim, tomá-los como “objeto de investigação” é relevante quando se percebe que as pesquisas sobre estudantes universitários, sobretudo, de instituições privadas e sua relação com o saber acadêmico tem sido pouco exploradas quando comparadas a outros níveis de ensino e outras temáticas. Além disso, conforme levantamento realizado, ainda não havia nenhuma produção científica sobre estudantes bolsistas do Fies, ProUni e ProVIDA da Instituição onde foi realizada a pesquisa.

Para investigar e entender a relação com o saber acadêmico desses estudantes foi preciso compreender a dinâmica do ensino superior privado, os programas governamentais (Fies e ProUni), a Instituição pesquisada, com seu programa local de acolhimento (ProVIDA), e os próprios estudantes, a partir de seu perfil geral. Por isso, sublinhamos o cuidado que tivemos em cada detalhe da investigação: cuidado com os eixos teóricos, com a metodologia, cuidado na aproximação com os estudantes da amostra para aplicar os instrumentos de coleta de dados, cuidado para com o tratamento dos dados. Enfim, cuidado e respeito com aqueles que dedicaram um pouco de seu tempo a participar da pesquisa respondendo ao questionário, ao balanço de saber e à entrevista.

Pensando assim, este trabalho está organizado em oito seções: a primeira refere-se à introdução, onde são apresentados os motivos que me mobilizaram a pesquisar *A relação com o saber*; os objetivos, geral e específicos; a problemática que orienta o estudo, bem como indica o que é tratado nas outras seções. A segunda aborda o eixo teórico da relação com o saber, o sujeito dentro da teoria, a noção da teoria em Bernard Charlot, bem como o que já se sabe sobre ela no ensino superior e no ensino médio. Ensino médio, por pensar que os estudantes desta pesquisa, estudantes universitários de primeiro e segundo período veem da educação básica, onde foi construída sua relação com o saber. A terceira seção discute teoricamente a dinâmica do ensino superior privado, uma breve história e os dispositivos de acesso e financiamento mediante os programas já mencionados.

Compõe a quarta seção o percurso metodológico da pesquisa², onde se apresenta e problematiza todo o processo de pesquisa: delineamento da abordagem teórica que orienta a metodologia da pesquisa, reflexões sobre a relação entre o pesquisador e o sujeito-objeto, situa o leitor contextualizando o Centro Universitário AGES e o município onde está localizada, apresenta os sujeitos da pesquisa e por fim os instrumentos de coleta e análise dos dados.

A quinta seção se detém à análise empírica da pesquisa, apresentando inicialmente a análise do perfil geral dos estudantes a partir do questionário por eles respondidos. Na sequência tem-se a análise do Balanço de Saber, compondo a sexta seção, e a sétima dedica-se ao tratamento dos dados coletados nas entrevistas. Por fim, as considerações finais, última seção, onde se reuni os elementos de todas as análises, e se discute teórica e empiricamente a relação com o saber acadêmico dos estudantes de Licenciatura do primeiro e segundo período do Centro Universitário AGES no município de Paripiranga (BA) no contexto dos programas governamentais e não governamentais.

Foi, portanto, nos encontros com estes estudantes que a investigação foi empreendida na busca de tentar compreender suas relações com o saber acadêmico, pois segundo Merleau-Ponty (2011), o homem é um laço de relações, e são as relações que contam para o homem.

² Nesta seção serão encontrados dados mais detalhados sobre a o processo metodológico da pesquisa, bem como mapas que situam a cidade e a Instituição onde o estudo foi realizado.

2 O SUJEITO E A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER

Eu sou 100% social, porque senão fosse social, não seria um ser humano, seria outra coisa. Mas também sou 100% singular, porque não existe nenhum outro ser humano social igual a mim. (CHARLOT, 2002)

Qual é o sentido que os estudantes universitários atribuem ao saber acadêmico? Estudar o sujeito que se mobiliza, mostrar a indissociabilidade entre o sujeito de desejo e o sujeito social, bem como ponderações sobre quem é o sujeito na teoria da Relação com o Saber, quais são as bases dessa teoria, o que já se tem produzido sobre ela, e por fim, qual a relação com o saber no Ensino Superior são reflexões elucidadas nesta seção. A primeira delas centra-se na discussão sobre a visão de sujeito na teoria da Relação com o Saber

2.1 O SUJEITO NA TEORIA

A Relação com o Saber é, na concepção de Charlot (2000), um conjunto de relações que o sujeito estabelece com o aprender, relações múltiplas, circunstanciais e, por vezes, contraditórias. Assim, propõe a compreensão do sujeito, como sendo inteiro e simultaneamente um ser humano, um ser social e um ser singular. Por isso, nessa teoria, não há igualdade entre os sujeitos quanto ao acesso ao saber. Cada ser é único, ímpar, e por isso cada sujeito tem uma relação com o saber que, igualmente, é particular. Portanto, as pesquisas de Charlot e da equipe ESCOL³ sobre essa relação com o saber “buscam compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Charlot (2000, 2005), portanto, preocupa-se em explicitar a concepção de sujeito subjacente à sua teoria e deixa claro o quanto ela está imbricada à compreensão da ideia de relação com o saber. Isso porque, para ele não se pode pensar essa relação sem que para isso tenhamos o sujeito. Ao retirarmos o indivíduo, tudo se perde, tudo se esvazia e a teoria se esvanece. Em sua obra *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* o autor inicia fazendo uma crítica aos estudos da sociologia sobre o fracasso escolar. Os estudos nessa área correspondem à ideia de uma correlação direta entre posição social dos pais e fracasso ou

³ Educação, Socialização e Coletividades Locais (Departamento das Ciências da Educação, Universidade Paris-VIII, Saint-Denis) (CHARLOT, 2000)

sucesso dos filhos, dizem que as diferenças entre a posição social dos pais conferem nos filhos diferenças de capital cultural e de habitus, de modo que os filhos ocuparam posições distintas nas escolas (CHARLOT, 2000). Para o autor, o fracasso escolar tem algo a ver com as desigualdades sociais, mas afirma não ser um determinante.

O autor ainda ressalta que nesses estudos da sociologia da reprodução, o sujeito ficou de fora, ausente, caracterizando-se não como um indivíduo dinâmico, que pensa, reage, relaciona-se com o mundo e no mundo e sim figurando, apenas, como um portador da desigualdade social. Em outra obra, *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje* (2005), o autor justifica o porquê de levar em consideração o sujeito inferindo que “a posição que uma criança ocupa na sociedade ou, mais exatamente, a posição que seus pais ocupam *não determina diretamente* seu sucesso ou fracasso escolar. Ela produz efeitos *indiretos*, e *não determinante*, através da história do sujeito” (CHARLOT, 2005, p.49). Portanto, há relações, mas não uma relação direta, inevitável, pois há crianças dos meios populares que tem sucesso escolar e outras de posições sociais mais privilegiadas que fracassam. Assim, conhecer a posição social dos pais não é o bastante.

Charlot ao lançar mão dessas críticas, toma o sujeito como peça fundamental de sua teoria e o apresenta como sendo um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, movido por eles e que mantém uma relação com outros sujeitos; um ser que é social, porque ocupa uma posição social, que tem na família o seu primeiro domínio; um ser também singular, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história (CHARLOT, 2000). Ao passo que o autor traz as principais concepções do sujeito, também deixa claro que está a falar de um indivíduo que não é passivo, esclarecendo a dinamicidade desse sujeito: um sujeito que age no e sobre mundo; que encontra a necessidade de aprender como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares que são portadores de saber; um sujeito que através da educação produz a si, e produzidopor ela (ibidem).

Nas considerações expressas acima, podemos apreender que autor não se refere a um sujeito numa posição social isoladamente. Percebe-se que este, na relação com o saber, é um indivíduo único, portador de uma história singular, que age e interpreta o mundo. Assim, fala-se em um sujeito inteiramente social e inteiramente singular. Não há um indivíduo apenas singular, tampouco apenas social, não se separa, não se isola. Se se fala de um sujeito ativo no mundo, então ele também interpreta sua posição social. Imerso nessa concepção, Charlot (2005) diz que é preciso distinguir a posição objetiva da subjetiva. A primeira refere-se à

posição social real que a família ocupa no seio da sociedade, nomenclatura atribuída pelos sociólogos. Charlot, já anuncia outro tipo de posição, a subjetiva, aquela que a criança ocupa em sua cabeça, em seu pensamento. A criança, de fato, interpreta sua posição social. Desse modo, o sujeito pode atribuir significados diferentes para a posição social que sua família ocupa na sociedade.

Assim, há modos de ser filho de um operário, de migrante, ou criança negra: pode-se ter vergonha, orgulho, resolver mostrar aos outros que se tem o mesmo valor que eles, querer vingar-se da sociedade etc. Como são sujeitos, as crianças produzem uma interpretação de sua posição social, do que lhes acontece na escola, gerando um sentido do mundo. A sociedade não é somente um conjunto de posições, é também o lugar de produção de sentido, e não se pode compreender essa produção de sentido a não ser em referência a um sujeito (CHARLOT, 2005, p.50).

É essa última posição que interessa para os estudos da relação com o saber. É preciso compreender as atividades dos sujeitos no mundo, entender os significados e sentidos que os estudantes/sujeitos atribuem às atividades no âmbito escolar, quando se propõe a pesquisar a Relação com o Saber.

Outro elemento de destaque na concepção de sujeito no âmbito da relação com o saber refere-se à condição de incompletude do ser, assim o indivíduo vive a buscar aquilo que satisfaça seus desejos. Assim, o autor fala de um sujeito que é um ser humano dotado de desejos e movido por eles. Aqui se insere uma relação com o aprender, pois o movimento para aprender é induzido pelo desejo, em razão da incompletude do homem. É um desejo de saber, de poder, de ser, desejo de si, desejo do outro. O autor ainda reforça dizendo que “esse desejo não pode jamais ser completamente satisfeito porque, por sua condição, o sujeito humano é incompleto, insatisfeito. Ser completo seria tornar-se um objeto. Nesse sentido, a educação é interminável - jamais será concluída” (CHARLOT, 2005, p.57).

Pode-se extrair dessas considerações que, para esse sujeito, o aprender é uma necessidade que marca sua identidade e sua presença em um mundo de saberes, esse é o exercício pelo qual o sujeito se constrói como ser humano tornando-se membro de uma sociedade. Logo, por meio da educação produz a si mesmo, produz o mundo e é produzido por ele. Desse modo, a história e o sujeito sempre é social e, ao mesmo tempo, singular. Reitera-se que ela é singular porque não há sujeito que seja igual a outro, que viva as mesmas experiências, tenha as mesmas impressões, os mesmos desejos; social porque tudo isso se vivencia em sociedade, em contato com outros homens e onde se constrói como ser humano. Construir-se é também humanizar-se, e somente pela educação é possível. Aprender é logo, “um apropria-se de uma parte do patrimônio humano que se apresenta sob formas múltiplas e heterogêneas: palavras, ideias, teorias, técnicas do corpo, práticas cotidianas, gestos técnicos,

formas de interações, dispositivos relacionais...” (CHARLOT, 2001, p. 21). Nascer é, assim, uma imersão em um mundo onde se é compelido a aprender, onde outros preexistiram e criaram história, organizaram um espaço, construíram saberes dos quais eu me aproprio. Educar é, portanto, educar-se. A educação é, ao mesmo tempo, uma dinâmica de um ser inacabado, e uma ação exercida pela humanidade que é exterior ao homem. Essa relação interna/externa é que define a educação (CHARLOT, 2005).

Pode-se evidenciar a partir dessas exposições do autor, que aprender é uma atividade da qual nenhum ser humano está isento, pois não se aprende apenas na escola, mas nas diferentes relações que estabelecemos no mundo, com as pessoas, nos diversos tempos e espaços, como na empresa, na igreja, na família. Portanto, existem diferentes figuras de aprender. Esse processo permite ao sujeito construir determinada relação com o saber, com o mundo, com os outros e consigo mesmo (CHARLOT, 2000), que engloba os modos de aprender valorizados por cada um. Isso nos faz pensar também que existem lugares mais apropriados e adequados para implementar as figuras do aprender.

É percebido, portanto, que se aprende em vários espaços extraescolares. Assim, fora da escola, aprende-se inúmeras coisas e tem-se uma relação com o saber, com o mundo, com os outros, com a linguagem, que é inegavelmente diferente daquela que se encontra na escola (CHARLOT, 2013). Em consequência disso, se o aluno não encontra prazer no saber, seja ele escolar ou universitário, é grande a dificuldade de adaptar-se ao saber daquela instituição, dificuldade de se fazer parte, membro daquele grupo, de aprender, de ter um conhecimento. Por isso só aprende quem tem uma atividade intelectual, pensante, para isso o aprendiz tem de encontrar um sentido, um significado (CHARLOT, 2013), “só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender” (ibidem, p.159). Assim, para ser “bom aluno” é necessário que ele se adapte à relação com o saber definida pela instituição.

Nessa relação, “a educação é o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem à criança humana chegar ao estado de cultura, a cultura sendo o que distingue o homem do animal” (REBOUL *apud* FORQUIN, 1993, p.12). Ela combina uma dimensão econômica e uma dimensão política, ao conferir um diferencial em termos de capital social, de alicerce para as políticas de redução das desigualdades, tão gritantes em vários países em desenvolvimento. Nesse sentido, a educação passa a ser encarada como o meio determinante da reversão da pobreza estrutural e o único fator que pode ser verdadeiramente responsável por vencer o ‘círculo de ferro da exclusão’, pois de outro modo, a pobreza socializa inevitavelmente para a continuação da pobreza (CARNEIRO, 1995).

Essa pobreza, no entanto, não impede segundo Charlot (2013), que alunos oriundos de camadas sociais que estão à margem da sociedade se relacionem com o saber. Não há carências em alunos dos meios populares. Em suas próprias palavras diz: “eles não têm carências; têm, sim, outra forma de se relacionar com o mundo, outro tipo de vínculo com o mundo. Outra forma de entrar em processo de aprender” (CHARLOT, 2013, p.162). Aprender significa então, lograr saberes. Cada sujeito à sua maneira de se relacionar com o mundo e com esse saber, mas também, de uma forma mais geral, significa controlar atividades, objetos da vida cotidiana.

O sujeito é aqui peça elementar na relação com o saber, pois é um indivíduo inscrito num mundo, numa sociedade que é antes de qualquer coisa produtora de sentido, de significados, assim não há como compreender esse sentido sem fazer relação com um sujeito. O indivíduo humano é um ser pensante, que produz sentido e atribui sentido às coisas, é interpretado, mas que também interpreta. Esse sujeito se torna humano com a ajuda de outros homens, dos outros sujeitos se apropriando de tudo que a humanidade já construiu. Nas palavras do próprio Charlot (2005) temos:

O que é humano é o conjunto do que a espécie humana produziu ao longo de sua história: práticas, saberes, conceitos, sentimentos, obras etc. A *cria* da espécie humana não se torna homem senão se apropriando, com a ajuda de outros homens, dessa humanidade que não lhe é dada no nascimento, que é, no início, exterior ao indivíduo. A educação é essa apropriação do humano pelo indivíduo. A educação é hominização (p.56-57).

A educação é então, o transformar o indivíduo selvagem em civilizado, é a transformação em ser humano, mas não somente isso, ela também é responsável pela singularização do ser e pela socialização. Desse modo, pode-se dizer que a partir dela, gera-se um tríplice processo: hominizar, singularizar, socializar. Como não se pode apropriar-se de tudo que a humanidade produziu, cada *suJEITO*, tem o seu jeito, a sua maneira de ser e estar no mundo, cada um é uma peça original produzida num meio sociocultural.

Mergulhados nessas considerações, o autor traz outro elemento importante no movimento para aprender: a mobilização. Para aprender algo o aluno também precisa mobilizar-se. Aqui é relevante destacar que mobilização é diferente de motivação. A primeira refere-se a uma ação interna, vem de dentro do indivíduo, algo o projeta, o faz querer. A motivação, por outro lado é externa, alguém o estimular, o encoraja a algo, no entanto pouco se pode fazer pelo outro que nada quer, “[...] motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro” (CHARLOT, 2013 p.160). O autor ainda reforça: o sujeito mobiliza-se, em uma atividade, quanto investe nela, quando faz uso de si mesmo como de um recurso,

quando se coloca em movimento por móveis (boas razões) que remetem a um desejo, um sentido, um valor (CHARLOT, 2000).

Portanto, para aprender, o sujeito precisa mobilizar-se para realizar atividades, alcançar sonhos, atingir desejos, metas, isso de acordo com as exigências de determinado espaço onde se encontra. Por tudo isso, não se pode pensar a relação com o saber se não em referência a um sujeito.

2.2 AS BASES DA TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER

Antes de adentrarmos na teoria da Relação com o Saber, é importante pensar no conceito de educação. Sobre isso Forquin (1993) expõe que toda educação e, em particular, a do tipo escolar, supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma re-elaboração dos conteúdos destinados a serem transmitidos às novas gerações. Esses saberes são selecionados em função do tipo de sujeito que se pretende formar. Isso supõe que cada contexto político e cultural tem um tipo particular de educação movida pelos objetivos de uma sociedade que coloca sobre os sujeitos suas expectativas de formação. Assim compartilhamos também com Émile Durkheim (2011) para o qual a educação é:

Ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (p. 53-54).

De todo modo, Reis (2012a, 2012b, 2012c) argumenta que para o sujeito desenvolver os estados físicos ditos por Durkheim (2011) e se tornar o tipo de sujeito exigido por uma sociedade, conforme salientou Forquin (1993), é necessário diálogo entre os docentes e estudantes. O diálogo pressupõe a interação entre sujeitos em um espaço compartilhado onde cada qual expressa suas interpretações e pontos de vista, reconheça a existência de outras perspectivas de análise para os mesmos assuntos e uma pré-disposição do sujeito para refletir sobre o que o outro pensa.

Pensar a educação e o aprender pode ser de inteiro importante, mas não fundamental, pois conforme Charlot (2009), a questão central reside não em definir o que é aprender e o que é educação, mas pensar qual é o significado que os alunos atribuem a esses termos. Assim, a relação com o saber é entendida como uma relação com o mundo, consigo e com os

outros e que aprender é apropriar-se de saberes, mas também de controlar atividade e se relacionar com os outros (CHARLOT, 2009).

Imersos nesse contexto, é importante destacar que a expressão “relação com o saber” não é nova, ela foi encontrada desde os anos 60 e 70 do século XX nos escritos de psicanalistas, sociólogos e didáticos. Mas somente na década de 80 ela foi trazida à tona desenvolvendo-se como organizadora de uma problemática. E nos anos 90 o conceito foi expandido para vários países como Brasil, Tunísia e Grécia e realmente trabalhado de forma mais ampla e introduzida no campo da educação pelo professor pesquisador Bernard Charlot, que tem feito dela, nos últimos anos, seu tema principal de pesquisa. A inserção na área educacional tem levado a muitas publicações de trabalhos e livros como *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. A expressão é tão antiga que segundo Charlot (2005), a “relação com o saber” foi apresentada por Sócrates quando disse “Conhece-te a ti mesmo”.

Nesse sentido, não há relação com o saber sem uma referência ao sujeito. Assim, imbricado a um estudo antropológico o autor em sua obra, *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* (2000), define a condição humana do sujeito: obrigado à necessidade de aprender. O homem está assim condicionado a essa obrigação para construir-se, tornar-se homem e apropriar-se de uma parte do mundo. Esses processos envolvem o humanizar-se, singularizar-se e socializar-se, assim tornar-se membro da espécie humana, ter uma história que é única, e fazer-se membro de uma sociedade (CHARLOT, 2000).

O aprender, portanto, faz parte da construção do homem. Conforme discutido no item anterior, não há aprendizagem senão envolvida em condições de desejo. Isso porque o homem é um ser que nasce inconcluso, imperfeito, inacabado. Por isso ele deve se tornar, com a ajuda da humanidade, da educação e dele próprio, deve terminar sua própria obra. Mas também é um ser engajado em um mundo onde age, interpreta, sobrevive, produz e é produzido. Ainda sobre a condição do aprender, o autor diz que é preciso mobilização, como uma ação que se inicia nele próprio e por ele. Mas o que de fato é aprender?

Aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é “interiorizá-lo”. Contudo, aprender é também apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu a aprenda, exterior a mim (CHARLOT, 2001, p. 20).

Nessa concepção, o autor afirma que é necessário se fazer uma clara distinção entre aprender e saber. Ele inicia esclarecendo que a concepção que se tem da primeira é bem mais dilatada que a segunda, no sentido escolar do termo. Isso porque saber implica adquirir um conteúdo intelectual, ao passo que se pode aprender muitas coisas que não implicam nessa

condição. Assim, pode-se aprender a dominar o computador, a andar de bicicleta, pilotar uma moto, a nadar, ler, enfim, aprende-se uma vastidão de coisas e não apenas a apropriar-se de um conteúdo, um saber. Por outro lado, à medida que se adquire um saber, mantém-se outras relação com o mundo.

Aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo. A relação com o aprender é mais ampla que a relação com o saber (no sentido escolar do termo), e toda a relação com o aprender é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Nesse campo do aprender podem existir *situações de concorrência* (por exemplo, entre aprender na escola e aprender na vida) provocadas principalmente pela posição social e cultural na qual se nasce (CHARLOT, 2005, p.56)

Percebe-se que aprender ganha uma dimensão de tal maneira que se pode aprender em vários espaços, tempos e com diferentes pessoas. Ao passo que o saber, como esclarece o autor, no sentido escolarizado do termo, é algo que se adquire num ambiente escolar, por isso é este o saber que é privilegiado pelas instituições de ensino. Assim, o autor reforça que não há saber fora de sua relação. Adquirir um saber permite assegurar um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente” (CHARLOT, 2000, p.60). A noção do saber, portanto, está restrita a atividades que envolvem o uso da razão, do movimento intelectual, mental. Por isso o autor reforça que o sujeito do saber desenvolve atividades de argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, de provar, de validar. Também é ação do sujeito sobre si mesmo, pois fazer uso da razão e do saber aumentam exigências em relação a si mesmo. Portanto, é uma atividade que implica uma forma de relação com a comunidade intelectual. Enfim, é uma atividade que supõe e induz uma certa relação com a linguagem e com o tempo. Isso coaduna com o objeto dessa pesquisa, pois esse é o saber que a universidade privilegia, o conteúdo intelectual.

Segundo Charlot (2009) há vários tipos de aprendizagens que são evocadas pelos estudantes como sendo a mais importante. O autor as classifica nomeando-as de *Relacionais/afetivas*: relações interpessoais e comportamentos afetivo-emocionais, por exemplo, “aprendi a amar”, “aprendi a me relacionar com as pessoas”, “aprendi a conviver com as diferenças”; as ligadas ao *desenvolvimento pessoal*: conquistas pessoais, maneiras de ser, valores, por exemplo, “aprendi a ser honesto”, “aprendi a não desistir diante das dificuldades”, “aprendi os valores”; *Cotidianas*: tarefas e atividades do dia a dia, por exemplo, “aprendi a andar”, “aprendi a me vestir sozinho”; *Intelectuais/escolares*:

aprendizagens que envolvem operações mentais, ou tarefas escolares, por exemplo, “aprendi a ler e escrever”, “aprendi a estudar”, “aprendi a fazer as lições”; *Profissionais*: ligadas ao exercício da profissão, por exemplo, aprendizagens de práticas e conteúdos diretamente ligados às profissões; por fim, as *Genéricas/tautológicas*: por exemplo, “aprendi muitas coisas”, “aprendi muito”.

Dessas aprendizagens, o saber é que deveria ser, nesse espaço universitário, o que os mobiliza a estudar, retomando aqui a ideia de mobilização. No entanto, o autor relata que há outros tipos de relação, que não a do saber que os mobiliza, a exemplo tem-se: para se evitar uma nota baixa, ou até uma surra dos pais; aprendem para não perder de ano; para ter uma profissão, como promessa de futuro; ou para agradar a um professor (CHARLOT, 2000). Esses são exemplos, segundo o autor, de uma apropriação frágil do saber, sem relação com o mundo, altamente descontextualizada, e que na formação surte pouco ou nada de efeito.

Tomando essas considerações preliminares, é importante discorrer sobre as definições da Relação como Saber ponderadas pelo seu autor Bernard Charlot. Primeiramente ele chama “relação com o saber o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos” (CHARLOT, 2000, p. 80). Esse era o conceito mais embrionário que se tinha, notou-se, posteriormente, nesse conceito, a omissão da ideia central de relação e a compreensão de que ela ultrapassa os muros escolares, pois se aprende e mantém-se relação com o saber também em outros espaços. Imbuído dessa concepção hoje se tem outras definições para o conceito, a exemplo:

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber (CHARLOT, 2000, p. 80).

A ideia de *relação* é o que faz toda a diferença no conceito. Relacionar-se com o saber é antes de tudo estar em confronto entre sujeitos, confronto no sentido de conexão, vínculo, um relacionar-se também com o mundo como conjunto de significados, mas, também como espaço de atividades, inscritos num tempo (CHARLOT, 2000).

O autor ainda diz que a relação com o saber é a reunião das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade intelectual ou até mesmo esportiva, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, enfim, relações ligadas de certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, com o tempo, com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com

os outros e consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em uma dada situação.

Pode-se tomar como proposição básica que a Relação com o Saber é uma relação com o mundo. Isto indica que não se está no mundo sob uma forma passiva, de recebimento, de que o meio me constrói e eu nada faço com ele, ou comigo. O estar no mundo pressupõe movimento, dinamismo, é uma intimidade, um vínculo, uma total conexão com o mundo, com o outro e consigo, relações essas singulares, por assim também o sermos. Por isso, “um ser vivo não está situado em um ambiente: está em relação com um *meio*”(CHARLOT, 2000, p.78). Isso instaura uma segunda ideia de que a relação com o saber pode ser conceituada como conjunto de relações de sentido, desejo, prazer, portanto, de valor, entre um indivíduo e os processos/ produtos do saber (CHARLOT, 2000).

Imbuídos nessas considerações, Charlot (2000) considera em seus estudos a diferenciação entre informação, conhecimento e saber, para isso reporta-se aos estudos de Montiel (1985). A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, já o conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal e por fim, o saber é produzido por meio de confrontos entre sujeitos e construído em quadros metodológicos. Tanto a informação quanto o saber estão sob a primazia da objetividade, por isso podendo ser armazenados. O saber, no entanto, diferencia-se da informação porque traz a marca da apropriação pelo sujeito, aproximando-se, portanto, da noção de conhecimento. Assim, segundo Charlot (2000, p.61), “não há saber senão para um sujeito [...], não há saber senão produzido em uma confrontação interpessoal”. Ou ainda, J. Schlanger (1978) *apud* Charlot (2000, p.61-62) “não pode haver saber fora da situação cognitiva, não pode haver saber em si. O saber é uma relação, um produto e um resultado, relação do sujeito que conhece com seu mundo, resultado dessa interação”. Por isso, a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, consigo e com os outros (CHARLOT, 2000).

Tendo clara a definição da teoria, o autor propõe que se faça uma distinção das dimensões da relação com o saber: a epistêmica, a identitária e a social. A primeira dimensão evidencia o movimento do aprender como um apropriar-se de um saber colocado como objeto através da linguagem, sem referência às atividades necessárias para a constituição desse saber-objeto. Assim, “aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas”(CHARLOT, 2000, p.68); outra situação evidencia que o aprender significa capacitar-se a usar um objeto, tornar-se capaz de dominar uma operação(material ou simbólica), “é o domínio de uma atividade “engajada” no mundo (CHARLOT, 2000, p.69); outra ideia elucida que aprender uma atividade em sua

dimensão prática e não apenas teórica: aprender a nadar é diferente de aprender a natação, assim como aprender as regras de trânsito e conhecer a “anatomia de um carro” não garante que se vá aprender a dirigir. Por fim, a última percepção ilustra no terreno do aprender, o domínio de uma relação e não mais de uma atividade. Aprender é adotar uma posição reflexiva. Aprender a ser solidário, responsável, paciente, amoroso... (CHARLOT, 2000).

A dimensão identitária faz referência ao sujeito singular, enquanto único, original. Faz referência a um sujeito portador de uma história inscrita no mundo. “Aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que se quer dar de si aos outros”(CHARLOT, 2000, p.72). Por isso, toda relação com o saber é relação consigo mesmo, pois se tem nesse processo a construção de si.

A dimensão social, não está separada, isolada das outras dimensões vindo a acrescentar, mas uma dimensão que vem para contribuir, como ressalva o próprio autor. Pois não há um sujeito que não esteja no mundo, no convívio das pessoas: somos singulares, mas também sociais. A questão levantada pelo autor nessa dimensão é a do aprender enquanto apropriação do mundo, e não apenas reduzir ao acesso a tal ou qual posição no mundo. Para compreender a relação de um indivíduo com o saber, é importante levar em consideração além de sua origem social, a evolução do mercado de trabalho, do sistema escolar, das formas culturais, etc. (CHARLOT, 2000).

Estudar, portanto, a relação com o saber de jovens e adultos universitários, está circunscrita à noção de sujeito subjacente à teoria. Isso faz entender que a relação desses indivíduos foi escrita ao longo de uma trajetória pessoal, inseridos numa história coletiva e que por ser um processo inconcluso, renova-se continuamente.

Por tudo isso, para as investigações no âmbito dessa teoria, Charlot (2000, p. 30) propõe uma “leitura positiva” do sujeito o que “significa prestar atenção ao que eles fazem, conseguem, têm e são, e não apenas àquilo em que eles falham e às suas carências.” Nessa direção, o foco está nas suas experiências, na forma como interpretam o que lhes acontece, nas suas práticas, está em compreender como eles constroem sua relação com o saber. Significa compreender o que está ocorrendo, qual o sentido da situação para eles, qual a sua interpretação do mundo e de suas atividades.

Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas [...], enquanto que uma leitura positiva se pergunta “o que está ocorrendo”, qual a

atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele [...], etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem sucedido (CHARLOT, 2000, p.30).

Assim, a *Relação com o Saber* não faz julgamentos entre o certo ou errado, não aponta as lacunas dos estudantes, suas carências, fragilidades, mas busca entender o que acontece com ele na vastidão do seu ser quando em situação de fracasso. Entender, qual o sentido do saber, do ir à uma instituição escolar. Desse modo, as pesquisas empreendidas pelo autor e sua equipe ESCOL estão no cerne dessas indagações: o que está acontecendo, como ele se constrói... As pesquisas foram inicialmente realizadas com colégios de ensino médio, e de primeiro grau, com crianças e jovens que frequentam estabelecimentos de ensino em subúrbios. Para compreender essas nuances, segundo o próprio autor, é preciso levar em consideração sua posição social, além do fato de ser um sujeito. “O que é preciso compreender é a forma social de ser singular e a forma singular de ser social” (CHARLOT, 2005, p.51). A posição social discutida pelo autor não determina direta e automaticamente o sucesso ou o fracasso escolar, e sim produz seus efeitos pelo desejo, pela atividade e história do sujeito.

As pesquisas sobre a relação com o saber podem também estar centradas na questão da desigualdade social. Elas procuram, então, identificar e conceitualizar os processos pelos quais se constroem relações (com o saber, com a linguagem, com a escola, com o aprender, etc.) que não tem uma mesma frequência das diferentes classes sociais, mas que, no entanto, são aquelas que um sujeito singular cria com o saber, com a linguagem, etc., de modo que tais relações não conseguem nunca serem deduzidas somente da posição social de um sujeito (e ainda menos somente da posição social de seu pai) (CHARLOT, 2005, p.42).

A relação com o saber é, portanto, um olhar positivo garimpando o outro, um escrutínio do seu mundo singular e do mundo social em que se insere, é uma forma de relação com o mundo, é a proposição básica, a qual está fundada na condição antropológica, uma vez que acabam se questionando sobre a relação do sujeito humano com o mundo, consigo mesmo, bem como com os outros (CHARLOT, 2005). Imbuídos nessas considerações, tem-se de um lado o sujeito-criança incompleto, inacabado; do outro o mundo já estruturado e pré-existente. Pensar a relação é, assim, não situá-los frente a frente, mas pensar a relação entre eles, a partilha, o vínculo, pois este indivíduo humano está biologicamente envolvido com o meio, com o mundo, dele se alimenta e o que era do mundo agora faz parte dele. No entanto, não devemos esquecer “que o sujeito e o mundo não se confundem. O homem tem um corpo,

é dinamismo, energia a ser despendida e reconstituída; o mundo tem uma materialidade, ele preexiste, e permanecerá independentemente do sujeito.” (CHARLOT, 2000, p.78).

2.3 O QUE JÁ SE SABE SOBRE A RELAÇÃO COM O SABER

Embora a teoria da Relação com o Saber tenha sido formulada nos anos de 1980, as investigações que a tomam como objeto de pesquisa ainda não são muitas, sobretudo, quando o cerne do estudo está no ensino superior. Ao fazer um escrutínio no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre pesquisas empreendidas no âmbito *da relação com o saber no ensino superior privado*, apareceu uma lista de vinte e uma (21) produções, das quais doze (12) são dissertações do mestrado e nove (9) são teses de doutorado. No entanto, embora se tenha tido esse resultado, nenhum deles de fato abordam a teoria da relação com o saber com estudantes desse universo, isso quando se analisa seus resumos atentando-se para seus objetivos. Por outro lado, ao se fazer uso apenas das expressões isoladas, viu-se que há várias pesquisas, como *A Relação com os Saberes da Educação Física: os pontos de vista dos alunos jovens em relação à disciplina Educação Física em uma Escola Pública Federal* de Oliveira (2011), ou a dissertação intitulada *A Relação dos Professores Alfabetizadores com o saber no contexto do Programa Ler e Escrever* de Zoccal (2011). Como se observa, muitas pesquisas se voltam para os professores, ou para uma disciplina específica, não encontrando uma que tenha relação direta com o objeto desta pesquisa. Um dado importante a se ressaltar é que segundo o próprio Banco de Teses da CAPES, somente estão disponíveis os trabalhos defendidos em 2011 e 2012, os anos anteriores serão incluídos aos poucos. Isso, também inviabilizou o processo de busca.

As mesmas expressões supracitadas foram lançadas na biblioteca da Scielo, aqui não se obteve nenhum registro. Quando lançada a expressão *Relação com o saber*, isoladamente, obtiveram-se sete artigos, dos quais os mais próximos à relação com o saber no ensino superior privado foram os trabalhos de Bicalho e Souza (2014) intitulado *Relação com o saber de estudantes universitários: aprendizagens e processos*; o de Reis (2012a), *Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos*; por fim, o trabalho de Zago (2006), *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*.

O artigo de Bicalho e Souza (2014) apresenta resultados de uma investigação que, segundo as autoras, buscou compreender a relação com o saber de estudantes universitários, utilizando a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot como referencial teórico. O

campo de pesquisa foi uma universidade comunitária localizada em um município do estado de Minas Gerais. Os sujeitos da pesquisa foram quatrocentos (400) estudantes de vinte e quatro (24) cursos de graduação. O artigo discute a preponderância das aprendizagens evocadas pelos sujeitos ligadas ao desenvolvimento pessoal e utiliza as categorias *mobilização* e *sentido* para aprofundar a compreensão dos relatos produzidos pelos estudantes nos Balanços de saber. As autoras concluem que a relação com o saber dos sujeitos da pesquisa está baseada na valorização das aprendizagens ligadas a seu desenvolvimento pessoal, inclusive ao tratarem do que aprenderam na universidade, e que uma parcela deles consegue reconhecer as especificidades dessa instituição como espaço de aprendizagem. A pesquisa identificou três polos nos quais se organizam os sentidos atribuídos pelos estudantes à formação universitária: a conquista de uma vida melhor, a transformação da maneira de ver o mundo e a mobilização em relação ao saber em si.

A investigação de Reis (2012a), embora não aborde a relação com o saber no ensino superior e sim no ensino médio, foi aqui incluída, porque os sujeitos desta pesquisa, estudantes universitários de 1º e 2º período, vêm da educação básica, onde foi construída sua relação com o saber e o que ele entende por estudar. Falar de todas as etapas de escolarização anterior ao ensino superior seria de tal modo extenso e inviável para tal pesquisa, então me detive no ensino médio. É um aspecto de tal maneira importante para compreender que no ensino superior estudar não é apenas o que os estudantes fazem no ensino médio para passar: somente ler o que o professor diz que tem que ler e fazer o que o professor diz que tem que ser feito.

O artigo de Reis (2012a) apresenta resultados de uma pesquisa sobre a experiência escolar de jovens/alunos em uma escola pública de ensino médio de São Paulo. Propõe, segundo a autora, investigar principalmente as relações desses jovens com os saberes propiciados pela instituição escolar e suas interpretações sobre o trabalho realizado para a sua apropriação. Os estudantes são analisados como *jovens* e *alunos*: respectivamente porque parte-se do pressuposto de que levam para a escola seus saberes, suas experiências; e como *alunos*, devido ao fato de estarem na escola para ampliarem seus repertórios culturais a partir de um trabalho específico.

As pesquisas empreendidas por Reis (2012a, 2012b, 2012c, s.a.) com estudantes do ensino médio têm demonstrado que uma das dificuldades percebidas entre os estudantes desse nível de ensino refere-se à interação entre os saberes que os jovens trazem para a escola e a lógica específica dos conteúdos trabalhados. Pode-se extrair dessa afirmação que o espaço escolar trabalha com saberes que muitas vezes estão distante da realidade vivenciada pelos

sujeitos fora da escola. A autora reitera que muitos docentes, desconhecendo a relação com o saber dos estudantes, seus modos de pensamento, procuram simplesmente expor conceitos já sistematizados que soam para muitos jovens como “palavras jogadas ao vento”.

As pesquisas de Reis (2012a, 2012b, 2012c, s.a.) se inter cruzam aos resultados das de Charlot (2009). O autor ao investigar os estudantes no Liceu Profissional do subúrbio chegou à conclusão de que aprender para estes alunos é reter o que foi ensinado ou inculcado. “A aprendizagem é, então, entendida como uma transferência de um conteúdo intelectual e linguístico da consciência do professor para a do aluno” (p.89).

Nesse contexto, Reis (2012a, 2012b, s.a) indica que embora os jovens/alunos iniciem o ensino médio com uma imagem positiva da escola, a experiência escolar não possibilita a compreensão de aspectos específicos da apropriação dos saberes. Outra situação identificada foram os problemas relacionados às formas de sociabilidade construídas na escola, pois para uns, o dispêndio de energia ocorre porque querem ser reconhecidos pelos colegas; para outros, o maior desafio é transpor as dificuldades nos estudos. De qualquer modo, a autora diz que os jovens de sua pesquisa buscam atribuir sentido para essa etapa de escolarização. Por tudo isso, ela ressalta a importância de viabilizar no ensino médio um trabalho educativo.

O trabalho de Zago (2006), também merece menção. Embora não aborde diretamente a relação com o saber, o estudo está voltado para estudantes universitários oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo. Sendo assim, é um recorte que se aproxima também da pesquisa empreendida pela autora que vos escreve, pois se trabalhará com estudantes universitários de uma instituição privada que ingressam no ensino superior por meio de programas como o Fies, ProUni e ProVIDA programas direcionados a jovens de baixa renda. Imersos nesse contexto, o artigo de Zago (2006) faz um estudo com estudantes universitários de camadas populares e com reduzido capital cultural, e sua temática diz respeito às desigualdades relacionadas ao acesso e à permanência no sistema de ensino superior. Para isso, a autora realizou entre 2001 e 2003, uma pesquisa de campo tendo como local a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), única universidade federal desse estado. Comprovadamente, segundo a autora, não há uma relação direta entre as características socioculturais da família e a aprovação no vestibular, pois a maioria dos candidatos é reprovada em decorrência da distorção demanda/oferta de vagas.

No entanto, ao considerar os indicadores relacionados à origem social e ao passado escolar dos inscritos e aprovados, a autora ressalta que os resultados evidenciam a forte desigualdade de acesso ao ensino superior e a seletividade fundada na hierarquia dos cursos universitários. Ao realizar também entrevistas, a autora diz que a partir delas foi possível

conhecer, para além do acesso, as condições de permanência no ensino superior, bem como as estratégias de investimento adotadas ante a realidade do estudante e a exigência do curso.

Como se vê, o estudo empreendido por Zago (2006) que não está inteiramente imbricado na relação com o saber aponta que mesmo que a teoria já seja amplamente discutida na esfera da educação, os estudos que a vinculam ao ensino superior privado ainda são um tanto escasso. Dos artigos acima expostos, o que mais se aproxima da temática é o de Bicalho (2014). Pela dificuldade em encontrar trabalhos realizados nesse domínio, entramos em contato com um material elaborado por estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que mapearam os trabalhos sobre relação com o saber de 2001 a 2012 em nível de mestrado e doutorado. Nesse levantamento foram encontradas setenta e oito (78) dissertações das quais, a de Lambertucci (2007), *Um olhar sobre o percurso acadêmico de bolsistas do Pouni da PUC Minas, na perspectiva da relação com o saber*, tem uma imbricação mais estreita com esta pesquisa. Em nível de doutorado, das trinta e sete (37) teses analisadas, igualmente, somente uma, a de Bicalho (2004), *Ensino Superior Privado: relação com o saber e reconstrução identitária*, está vinculada à relação com o saber de estudantes do ensino superior, em especial o privado.

A dissertação de Lambertucci (2007) tomou como objeto de estudo a relação com o saber de estudantes bolsistas do ProUni da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Minas Gerais. Para isso, buscou conhecer os sujeitos, as práticas que desenvolvem como alunos para se inserirem e se manterem na universidade. A teoria da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot, foi o referencial base que fundamentou a pesquisa. O autor dessa teoria propõe que as investigações que se lançam nesse terreno partam de uma leitura positiva, assim o fez a pesquisa de Lambertucci: fez-se uma leitura positiva da realidade de estudantes de classes populares para entender como se dava a construção de seus processos escolares, o que significa dar atenção às suas possibilidades, potencialidades e à interpretação da situação em que estão inseridos (LAMBERTUCCI, 2007). Conforme a autora, a questão núcleo do estudo foi compreender o que mobiliza esses estudantes dentro da universidade. Para o estudo, a autora reforça que foi de grande importância realizar a reconstrução da história escolar dos estudantes em um período anterior ao seu ingresso na universidade, pois assim foi possível identificar fatores que nos permitiram entender o sentido da universidade para os pesquisados. Os resultados de sua investigação mostraram que os estudantes bolsistas do ProUni vêm desenvolvendo práticas que têm lhes permitido não só se manter na universidade, como também, obter resultados de aprendizagem superiores aos de seus colegas não-bolsistas. Outro aspecto destacado pela autora foi a importância do professor como facilitador da inserção dos

estudantes na linguagem acadêmica e como corroborador de sua mobilização nas atividades escolares.

A tese de doutorado de Bicalho (2004) tem por objeto de estudo a relação com o saber de estudantes de cursos de licenciatura do ensino superior privado comunitário, no contexto do fenômeno migratório característico do município de Governador Valadares – MG. Nessa perspectiva, os eixos teóricos propostos pela autora a fim de analisar objeto da pesquisa são: a noção de identidade, a noção de relação com o saber, a noção de migração e o ensino superior privado. Além desses, há os eixos empíricos muito bem delineados pela autora: a relação com a universidade, a relação com a emigração e a posição social subjetiva. Bicalho (2004) conclui em seu estudo que a relação com o saber dos estudantes do ensino superior privado comunitário do município de Governador Valadares estabelece-se através de um processo de conquista de um espaço não tradicionalmente ocupado pelas pessoas de sua classe social, ainda que valorizado pela família.

A autora reforça que na universidade é exigida uma forma de relação com o saber – a relação acadêmica – que difere da forma de relação que eles utilizam em sua atividade profissional. Ela ressalta que a construção dessa nova forma de relação com o saber passa pela aquisição da linguagem acadêmica e do domínio das atividades ligadas à produção científica e depende do estabelecimento, na universidade, da relação com o saber-objeto. Assim, conclui que nesse processo, é importante a trajetória escolar anterior do estudante e o contexto da universidade na qual estuda.

As investigações sobre a relação com o saber no ensino médio e superior, conforme elucidadas acima, também são compartilhadas por Coulon (2008) o qual expõe em suas pesquisas que a passagem do ensino médio para o ensino superior é delicada. O autor ressalta em sua obra, *A condição de estudante: a entrada na vida universitária* (2008), que o estudante universitário, egresso da educação básica, precisa dominar certo número de mecanismos para poder afiliar-se à universidade e obter êxito enquanto estudante. Até chegar a esse sucesso, o estudante passa por três fases as quais são assim nomeadas por Coulon (2008): *tempo de estranhamento, tempo da aprendizagem e tempo da afiliação*.

O primeiro tempo é a fase da separação com o mundo familiar, com aquilo que ele conhece bem e adentrar em um mundo desconhecido, a universidade. Segundo Coulon (2008), a universidade é uma experiência de radical estranhamento, o saber, a linguagem, tudo se organiza de maneira diferente do vivenciado no ensino médio. O segundo tempo é a fase de familiarização com a instituição e de interpretação de suas regras, de seus códigos, consiste em aprender os rudimentos do ofício: de debutante a aprendiz (ibidem). E por fim, o tempo da

afiliação, quando o estudante já aprendeu a manejar as regras, os códigos. Afiliar-se é incorporar modos e práticas de funcionamento da universidade e que antes não faziam parte da rotina e hábitos dos estudantes universitários, é escutar o que não foi dito e vê o que não está explícito (COULON, 2008).

Nesse panorama apresentando, vê-se a importância de utilizá-los como referenciais para o estudo desta pesquisa. Assim os trabalhos apresentados nesta seção compõem o referencial teórico desta investigação. E, tal como foi observado, há uma escassez de trabalhos que estudam a relação com o saber de estudantes universitários do ensino superior privado e, mais ainda, daqueles que ingressam no curso pelo Fies, ProUni e ProVIDA em uma instituição privada de ensino superior localizada longe dos grandes centros e de todo capital cultural que esses centros podem oferecer, tendo sido a primeira e, atualmente, a única instituição no município onde se localiza, Paripiranga (BA). Além disso, não há registro de investigações empreendidas nesse universo. Diante do exposto, é sobre detidamente a relação com o saber no Ensino Superior que se deterá a próxima seção.

2.3.1 A Relação com o Saber no Ensino Superior

Após a compreensão da relação com o saber de estudantes do ensino médio, esta seção tem por finalidade realizar uma discussão a respeito dessa relação no ensino superior, já que é nesse nível de escolarização que se inserem os sujeitos desta pesquisa. Para Charlot (2006), os estudantes chegam à universidade já portadores de uma relação com o saber, com os estudos e com a universidade, a qual foi construída ao longo de sua história, sobretudo, de sua história escolar, pois antes de adentrarem à universidade eles já foram alunos de uma educação básica. Diante disso, além das pesquisas de Charlot (2006), apoiaremos-nos também nas pesquisas de Neves (2012, 2015) realizadas com estudantes de ensino superior, e das de Bicalho (2004), além das considerações de Coulon (2008).

Fazer um estudo no ensino superior imbricado com a teoria de Charlot é, antes de tudo, reconhecer que de fato as relações estabelecidas na universidade são bem diferentes das que se tinham antes de ingressar nesse universo (CHARLOT, 2013). O espaço universitário exige do estudante uma nova forma de enxergar o mundo, de lê-lo, compreendê-lo, por isso a entrada nesse espaço é um momento novo no percurso escolar, às vezes causando estranhamento, que marca a necessidade de aprender um ofício igualmente novo, o de estudante universitário. Aprender-lo significa afiliar-se à universidade num plano tanto institucional como intelectual (COULON, 2008). Afiliar-se pressupõe uma relação com o

saber e com a instituição que pretende divulgá-lo. Por isso, Charlot *apud* Coulon (2008) diz que afiliar-se à universidade é uma condição para que se possa estabelecer relação entre os sujeitos e o saber. Por tanto, “aprender o ofício de estudante universitário permite e supõe tornar-se e sentir-se um verdadeiro universitário, aquele que tem acesso a universos fora do mundo trivial, compartilhados com outros ‘membros’.” (CHARLOT *apud* COULON, 2008, p.13).

Dentro desse panorama, uma das investigações empreendidas por Neves (2012), intitulada *Os Estudantes da UFF-Campos: quem são e suas relações com o saber*, mapeou os estudantes da Universidade Federal Fluminense (UFF) de Campos dos Goytacases e os modos como se relacionam com o saber e com a universidade. Os resultados de sua pesquisa apontam que os estudantes ainda não são capazes de identificar as tarefas a serem realizadas e que sua afiliação intelectual ainda está por acontecer. É um público novo, heterogêneo e portador de novas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo (NEVES, 2012).

Em sua pesquisa foi percebido que chegam à universidade principalmente alunos provenientes das classes populares, muitas vezes adultos trabalhadores que agora retornam aos estudos, e que em sua grande maioria ultrapassaram a escolaridade dos pais. A pesquisa apontou que as aprendizagens mais frequentemente evocadas pelos estudantes são ligadas aos relacionamentos afetivos e familiares (NEVES, 2012). Além disso, evidencia que são estudantes que se mostram pouco mobilizados no âmbito profissional, tomando o fato de que o que mais importa é estudar e conseguir os diplomas para ter uma boa profissão que aprender para exercer essa profissão.

Neves (2012) ressalta que a atividade de pesquisa e de desenvolvimento da competência de escrever textos acadêmicos é uma peculiaridade da dinâmica universitária que a diferencia daquelas do ensino básico. Isso significa que o ensino superior exige não apenas a compreensão do que o professor explica, mas também, e, sobretudo, analisar e desenvolver uma argumentação crítica. A universidade, portanto,

transmite o saber acumulado e organizado nos "corpus", nas "disciplinas". Como ela está ligada à pesquisa, transmite o corpus como sendo aberto. Existe aí uma grande dificuldade para os estudantes. Eles não são somente confrontados a uma montanha de informações, conteúdos, ideias, mas essas montanhas em si mesmas são instáveis, movimentam-se: os autores que eles leem, os professores cujas aulas eles frequentam consagram, muitas vezes, uma parte significativa de sua energia a criticar-se uns aos outros. (CHARLOT, 2006, p. 19)

Por tudo isso, entrar no ensino superior é mergulhar em um universo totalmente novo e diferente dos já vivenciados fora dele. É deixar-se imergir nas suas regras, nas suas

linguagens, nos seus códigos. É desenvolver autonomia, pensamento crítico e científico, espírito de pesquisa, saber se pronunciar, ser investigador, participativo, mas sobretudo, permitir que ela entre em você. Por isso, a entrada na vida universitária carece que se passe do estatuto de aluno ao de estudante (COULON, 2008). Os saberes universitários desses estudantes, segundo Neves (2012), nada mais são do que um alargamento dos saberes efetuados durante a vida, não se constituindo, assim, em uma especificidade. Trata-se dos saberes frutos das Aprendizagens Relacionais e Afetivas, ligadas ao Desenvolvimento Pessoal e Aprendizagens Cotidianas. Diante disso, para esses estudantes aprender é desenvolver formas de ser e de estar que os ajudem a compreender a sua existência, a se posicionarem diante dos outros e da vida e a possibilitar alcançar seus objetivos. E o saber nesse ambiente universitário constitui em um tipo reconhecidamente novo.

Outra investigação empreendida por Neves (2015) e intitulada *As relações com o saber acadêmico de estudantes universitários* aponta que a universidade é hoje composta por um público heterogêneo e que mantém relações novas e diversas com o saber. Em sua pesquisa foi percebido que a universidade é procurada por três motivos: primeiramente pela possibilidade de através dela ter-se uma formação profissional, o que significa que a maioria das aprendizagens está ligada ao exercício futuro da profissão; segundo, porque ela possibilita a formação pessoal, isso porque para os sujeitos da pesquisa da autora aprender os conteúdos profissionais e científicos parece ser um processo que implica em mudanças no modo de se verem a si mesmos, aos outros e ao mundo, por meio das várias formas de subjetividade, as quais não estão ligadas ao cognitivo e linguístico; por fim, a universidade é procurada, e assim valorizada pela formação intelectual, quando há uma mobilização em relação ao saber tomado como um conteúdo intelectual, a partir do qual se pode compreender o mundo e suas relações.

Por tudo isso, é notável que os estudantes que se tem hoje são mobilizados de diferentes maneiras para ingressar na universidade, a grande maioria por desejar uma profissão e, por conseguinte, um futuro promissor, mais do que pelo desejo de saber, conhecer, dominar um conteúdo intelectual. Assim, adentrar numa universidade implica ingressar em um mundo profundamente linguístico, onde a linguagem é muito codificada e normatizada, pois somente através dela o saber pode ganhar um caráter científico, de maneira que ser “científico” é antes de tudo não “falar qualquer coisa” (CHARLOT, 2006), ou seja, é falar sustentado em referenciais teóricos, em pesquisas, em estudos, é dizer não na linguagem e pensamento do senso comum, mas baseado em leituras profundamente racionais. É por isso que adentrar a universidade é construir uma nova identidade e elaborar uma nova relação com o saber (COULON, 2008).

Uma pesquisa que evidencia essa entrada na universidade e a relação com o saber de estudantes universitários foi a empreendida por Bicalho (2004). O objeto de sua tese é exatamente a relação com o saber de estudantes de cursos de Licenciatura do ensino superior privado comunitário do município de Governador Valadares/MG no contexto do fenômeno migratório. A sua investigação aponta para uma expectativa acentuada em relação à universidade, que segundo a autora pode ser explicada pela ausência, na família e no meio social, de referências, informações, de intimidade com a instituição universitária, ou seja, são sujeitos que convivem com pessoas, muitas vezes amigos, parentes que não chegaram nem ao Ensino Médio, isso, portanto, eleva as expectativas de adentrar nesse espaço, vivenciá-lo, conhecê-lo de perto. Além disso, os sujeitos de sua pesquisa vivem um contexto de valorização da educação, primeiramente colocando o Ensino Superior como um local especial que espera por eles, assim a educação é valorizada como chave para o futuro; segundo, pelo mercado de trabalho, visto como uma obrigação para a sobrevivência profissional, tudo isso contribui ainda mais para dilatar a expectativa em relação à entrada na universidade.

Uma vez conduzidos para esse novo espaço, os estudantes são convidados a realizar a transição do status de aluno de ensino médio para o de estudante universitário (COULON, 2008). Fazer a passagem, é conhecer que nesse espaço é necessário desenvolver um novo *habitus* de estudante, é preciso compreender a lógica e as regras da instituição para poder afiliar-se, enfim é importante desenvolver uma nova relação com o saber. Essa é uma situação que Bicalho (2004) ratifica em sua pesquisa. Segundo ela, os estudantes, quando imersos nesse espaço, precisam decifrar normas e códigos com os quais se defrontam, a exemplo de procedimentos burocráticos de matrícula até as normas para elaboração de trabalhos. “A universidade possui uma lógica diferente daquela do ensino médio: ‘não dá tudo pronto’.” (BICALHO, 2004, p.131).

No ensino médio, as questões burocráticas são bem mais simples. A matrícula é feita pelos seus responsáveis anualmente, os trabalhos escolares não exigem tanto rigor nas normas, é por isso que Coulon (2008, p.35) diz que a “passagem para a universidade é acompanhada de modificações importantes nas relações que o indivíduo mantém com três modalidades fortemente presentes em toda a aprendizagem: o tempo, o espaço e as regras do saber.” O tempo, porque as aulas na universidade não têm mais a mesma duração que no ensino médio, o ano não é contínuo e sim recortado em dois períodos, as avaliações acontecem em tempos, modos e ritmos diferentes. Espaço, porque o colégio é bem menor que a universidade, assim muitos acabam encontrando dificuldades de se locomover no espaço sem se perder, muitos não sabem onde ficam a secretaria, o banheiro, a salas de aula. Por fim,

as regras do saber, são altamente modificadas, isso pelo laço que é estabelecido entre o ensino superior, os saberes e a atividade profissional futura. Por tudo isso, à medida que essas modificações vão ocorrendo, que a intimidade com a universidade vai se alargando ela se torna, para uns, uma terra de prazeres; para outros, configura-se como um local de trabalho penoso, intenso, cansativo, doloroso (BICALHO, 2004).

As análises das entrevistas realizadas por Bicalho (2004) a respeito da relação dos entrevistados com a universidade evidencia que há certa continuidade entre a relação com a escola fundamental e média e a relação com a universidade. Isso porque quando o estudante desenvolve um sentido com o saber-objeto na educação básica, esse se faz presente também na universidade. No entanto, a autora ressalta que embora a universidade ofereça novos elementos para o desenvolvimento da relação dos estudantes com o saber, não houve nas trajetórias relatadas, uma alteração significativa. Em suas palavras diz:

A trajetória escolar anterior à universidade é um elemento que influencia fortemente a relação com o saber que os estudantes constroem na universidade. Parece-nos que a relação com o saber-objeto, quando não estabelecida na trajetória escolar inicial, não se manifesta na universidade, apesar de não podemos dizer que a passagem por esse espaço e a realização das atividades ali demandadas, sejam inócuas nesse sentido. Os estudantes que conquistaram o prazer pelo conhecimento em momentos anteriores de sua escolarização encontram o mesmo prazer em relação ao saber-objeto de seus cursos (BICALHO, 2004, p.178).

Fazer sentido é o que faz toda diferença na relação que o sujeito estabelece com o saber. Então, encontrar prazer pelo conhecimento nas etapas de escolarização anteriores ao ensino superior é importante para o prazer na universidade. Além disso, o sentido de qualquer relação com o saber não se faz referência apenas às experiências escolares anteriores, mas também “à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p.72.), por isso, o autor diz que qualquer relação com o saber comporta uma dimensão de identidade. São suas experiências, vivências, seus contatos com outros sujeitos, o contexto no qual viveu que faz o indivíduo atribuir sentido ou não aos saberes, aqui em particular aos acadêmicos.

Sobre esse tipo de saber, Bicalho (2004) em seu estudo ressalta que a universidade exige e, quase sempre, ajuda a construir um tipo de relação diferente com o saber-objeto, que denominamos *relação acadêmica com o saber*, as quais requisitam novas habilidades linguísticas, mentais e relacionais. Como discutido, o desenvolvimento dessa relação varia entre os sujeitos, já que esses são ao mesmo tempo singulares e sociais (CHARLOT, 2000). Nesse processo, ainda segundo a autora, é central, o envolvimento nas atividades propostas

pelos professores, sobretudo aquelas voltadas para a leitura e produção de textos. Diante disso, para se afiliar ao mundo universitário, desenvolver uma relação com o saber acadêmico e obter sucesso, do ponto de vista intelectual, é necessário identificar o trabalho não solicitado explicitamente pelos professores, reconhecê-lo e saber quando finalizá-lo. “Assim para ter sucesso, é necessário compreender os códigos do trabalho intelectual, cristalizados num conjunto de regras quase sempre informais e implícitas, ser capaz de ver a ‘praticalidade’ do trabalho solicitado e saber transformá-lo em um problema prático” (COULON, 2008, p.250).

A universidade, por tudo isso, é de fato um espaço novo, onde o estudante depara-se com a demanda de um novo tipo de relação com o saber. A inserção, portanto, nesse novo tipo de relação convive com a relação prática com o saber, desenvolvida por ele em sua experiência profissional ou construída no senso comum. O sucesso então, no estabelecimento da relação acadêmica com o saber está coligado, por um lado, às relações de saber estabelecidas com os professores e, por outro, à relação construída pelo estudante em sua trajetória escolar anterior (BICALHO, 2004). Por isso, embora haja diferenças entre a relação que se estabelece com o saber no ensino médio e no ensino superior, as relações construídas naquele são basilares para as construídas na universidade. Há, portanto, que se repensar as práticas docentes na educação básica.

Diante das requisições do ensino superior e das incongruências da educação básica, “o mundo da universidade não é o mundo de todo mundo, o que prova que é um ofício” (COULON, 2008, p.100). Ofício aqui entendido como um trabalho profissional que exige responsabilidade, probidade, consciência de que com ele ganhar-se-á a vida. Exercer esse ofício torna ainda mais penoso para os estudantes de uma instituição privada, com estudantes que precisam além de custear as mensalidades, arcar com os gastos com livros, alimentação, moradia, transporte. Nos estudos de Bicalho (2004) é evidenciado que ser estudante de uma universidade privada é um elemento que dificulta ou torna penosa sua permanência no ensino superior, além de limitar seus planos de continuidade dos estudos em nível de pós-graduação. Isso porque, acrescenta a autora, “é a negação de um direito, e o impedimento, em função do custo financeiro, do acesso a outras oportunidades educativas, como a compra de livros e a participação em congressos fora da cidade” (BICALHO, 2004, p.185). Essa situação, portanto, é minimizada e menos dolorosa quando os estudantes são bolsistas do ProUni ou Fies, ou de programas criados por universidades privadas para facilitar a permanência do estudante, como é o caso do ProVIDA.

Como nos propõe Charlot (2000), há vários tipos de aprendizagens que podem ser evocadas pelos indivíduos, com as quais se analisa a relação estabelecida com o saber pelos

sujeitos. Essas aprendizagens são assim classificadas: aprendizagens Relacionais e Afetivas; aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento Pessoal; aprendizagens cotidianas; aprendizagens institucionais e escolares; aprendizagens profissionais; aprendizagens genéricas. Tomando conhecimento dessas aprendizagens, os estudos de Neves (2015) e Bicalho (2004) apontam que a experiência dos estudantes universitários evidenciam aprendizagens profissionais, assim como acadêmicas e intelectuais, mas, além disso, são muito evocadas as aprendizagens de cunho afetivo relacional. Talvez seja porque:

Nos jovens, o universo da “aprendizagem” é dominado pela questão da relação com os outros. Para eles, aprender é, em primeiro lugar e sobretudo, desenvolver relações com os outros, ser capaz de se desenvolver no mundo, compreender a vida e as pessoas e, se for necessário, saber defender-se. (CHARLOT, 2009, P. 34)

Os estudos de Bicalho (2004) apontam que a relação com o saber dos estudantes por ela pesquisados “pode ser compreendida através da metáfora do viajante que conhece o mar, desconhecido de sua família, daqueles de seu meio” (p.185). Segundo ela, na universidade, é necessário aprender uma nova língua e repensar posturas. Aspectos que permitem desenvolver um processo de inserção no espaço universitário e o domínio, em diferentes graus, da relação acadêmica com o saber. A entrada na universidade, por tudo isso, está diretamente ligada à compreensão e aquisição da lógica do saber universitário (CHARLOT, 2000). Nesse espaço, “ser estudante é se autorizar a sê-lo – no sentido ‘de ser autor de si mesmo’ (COULON, 2008, p.114).

Discutiu-se o sujeito em sua relação com o saber acadêmico, os estudantes universitários confrontados à condição de aprender na Universidade. A próxima seção discutirá detidamente sobre como surgiu a universidade, o panorama atual do Ensino Superior bem como os dispositivos de acesso a esse nível de ensino.

3 ENSINO SUPERIOR PRIVADO: BREVE PANORAMA E DISPOSITIVOS DE ACESSO

O ensino superior tem sido cada vez mais demandado por jovens e por adultos que retornam aos bancos escolares depois de muitos anos de afastamento. Essa busca pode ser relacionada à pressão exercida pelo mercado de trabalho que exige profissionais mais capacitados, ou mesmo à expectativa de melhorias de vida, de um futuro melhor.

Muitos jovens desejam ingressar numa universidade, porém uma grande parte deles não consegue ingressar seja ela pública ou privada, possivelmente pelas lacunas advindas da educação básica, como também a impossibilidade de assumir os altos custos que tal situação exige. Nesse cenário de dificuldades para o prolongamento da escolaridade e das desigualdades de escolarização entre as classes sociais, se insere o contexto do início do século XXI onde se vive a centralidade do conhecimento. Assim, tem se colocado como temas importantes no debate nacional a expansão e democratização do acesso ao ensino superior. Imbuídos nessa lógica, muitas instituições estão sendo reformadas e nesse processo, uma das missões é tornar as universidades mais eficazes e eficientes no desempenho de suas funções (ROSA, 2013), bem como mais acessíveis de modo a democratizar e expandir a educação superior, reduzindo as dificuldades de prolongamento dos estudos e as desigualdades de escolarização entre as classes.

Nessa esfera de reestruturação, surgiram novas formas de acesso ao ensino superior por meio de programas, tais como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)⁴, que se constituíram em políticas públicas apresentadas para atender aos interesses do Estado de expandir o acesso a esse nível de educação a baixo custo, bem como para atender aos interesses do mercado. (ROSA, 2013). Desse modo, as instituições foram sendo reconfiguradas, sobretudo as privadas, promovendo o acesso de estudantes de baixa renda. Isso porque as ações governamentais foram primeiramente direcionadas para o setor privado, embora também tenha tido o aumento do número de vagas para as universidades públicas. Deriva desse contexto, a discussão nesta seção sobre o ensino superior privado e suas formas de acesso, abordando o conceito de universidade.

Diante do exposto, o que é universidade? Segundo o dicionário da língua portuguesa de Araújo (2011), é uma “instituição de Ensino Superior formada por diversas faculdades para diferentes campos do saber, e que tem autoridade para conceder títulos acadêmicos

⁴ Esses programas serão abordados nas seções subsequentes.

correspondentes”. Embora o dicionário traga uma definição moderna, as origens da ideia de universidade datam da antiguidade. Estudiosos e filósofos como Aristóteles (384-322 a.C.) davam aulas públicas em suas residências, dedicando-se a entender e modificar o mundo. Assim, pode-se dizer que os filósofos foram os responsáveis por libertar a sociedade do misticismo demasiado, pois a Igreja, por muito tempo fez com que o conhecimento se relegasse a explicar o mundo por meio de Deus. No entanto, esse pensamento começou a ser questionado ao final da Idade Média. Deriva desse contexto a criação da primeira universidade, a de Bolonha (Itália), fundada entre 1180 e 1190 (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007). Nesse período, o conhecimento era privilégio da minoria e somente quem detinha condições financeiras contratava um professor para lecionar as “essências universais”, surgindo daí o nome universidade.

A universidade europeia medieval se parecia mais com as escolas atenienses de Platão e Aristóteles, respectivamente a *Academia* e o *Liceu*, anteriores à instituição alexandrina. Um dos célebres centros de ensino que veio a dar origem a uma universidade foi a Escola Catedral de Paris, onde pontificou, já no início do século XII, o filósofo Pedro Abelardo, protagonista de um dos mais conhecidos romances trágicos da Idade Média. (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, p.1780).

Já no início do século XIII surge a segunda universidade mais antiga, a Sorbonne (Paris), fundada em 1214. Segundo Barreto e Filgueiras (2007), a universidade europeia medieval surgiu dos estudos e escolas dos mosteiros e catedrais. A palavra Universidade (do latim *Universitas*) designava inicialmente a comunidade de alunos e mestres. A instituição era designada por *Studium*. Com o tempo, contudo, *Universitas* passou a adquirir a conotação que temos para universidade e *Studium* se referia a uma faculdade ou a um conjunto delas. O surgimento no continente europeu permitiu a disseminação do pensamento crítico, o que desencadeou o Renascimento e mais tarde o Iluminismo.

No Brasil a primeira universidade criada com o nome de universidade foi em Manaus, em 1909. O esgotamento da prosperidade econômica na região levou ao fim da instituição em 1926 (CUNHA, 2011). Logo em seguida, foi criada a universidade de São Paulo (1911), mas a instituição de ensino superior no país que assumiu duradouramente o *status* de universidade foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 (CUNHA, 2011).

A pensar numa interpretação semântica, poderíamos inferir que UNIVERSidade é um espaço onde se debate e se pensa a respeito de um universo de saberes, universo visto numa conotação de amplitude, diversidade, variedade de conhecimentos. Nessa racionalidade, cabe, portanto, à universidade “acompanhar a sociedade e contribuir para resolver problemas e que, para tanto, a sua missão é produzir saberes comprovados, com base em pesquisas rigorosas e

não divulgar papos generosos, mas sem nenhum valor científico” (CHARLOT, 2006, p.26). É na universidade que se aprende a pensar, a analisar, a argumentar, a discutir, se posicionar, a pesquisar, a desenvolver certa autonomia. Diante disso, a universidade deve pensar o saber, pensar sobre as práticas profissionais e não apenas profissionalizar, isso se evidencia em Charlot (2006, p.25):

Ademais, a função própria da universidade não é de profissionalizar, mas de aplicar sua maneira de pensar específica a objetos, a situações e a práticas profissionais. A universidade deve pensar o mundo, inclusive o mundo profissional. Trata-se, porém, de pensá-lo, de construí-lo como objeto científico e não de acreditar que dessa maneira se realiza uma profissão.

Se a universidade não realiza uma profissão, então porque a sua busca é movida pela pressão do mercado de trabalho que exige profissionais capacitados? Pode-se pensar que não se realiza uma profissão, mas se pensa e estuda sobre os saberes vinculados a um saber específico, seja aos da docência, odontologia, fisioterapia... Pensa-se sobre o conhecimento vinculado a um curso, constroem-se competências para aquela área. Tornar-se de fato um profissional não é incumbência da universidade, mas talvez sim da experiência advinda da prática do dia a dia. Essa ideia de universidade não profissionalizante, no entanto, não foi assim sempre.

Desde 1808, quando as primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil, os cursos oferecidos eram explicitamente profissionais, os quais eram ministrados em estabelecimentos isolados (CUNHA, 2011). Neste ano, com a chegada da família real portuguesa ao país, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura (MARTINS, 2002). Como se percebe, nenhuma instituição com *status* de universidade existiu no período colonial e imperial (CUNHA, 2011).

Antes da criação da primeira universidade no início do século XX, existiam até o final do século XIX, apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes. A partir daí, a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República (1891). As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas.

(MARTINS, 2002). A partir de então, o setor privado foi se expandindo cada vez mais, isso em decorrência da

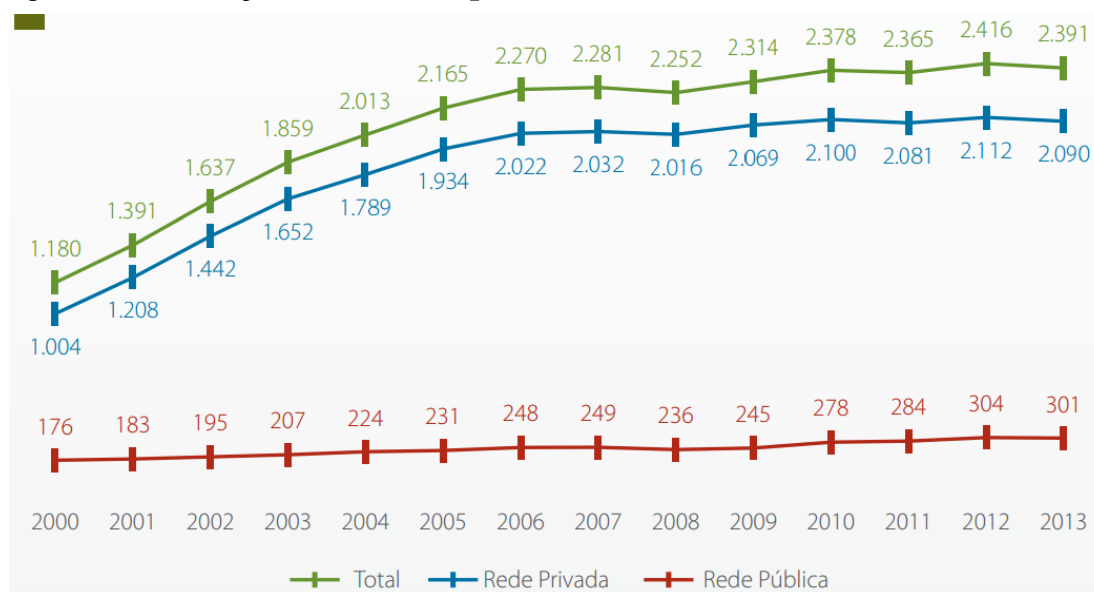
proliferação de estabelecimentos isolados, muitos dos quais antigas escolas de nível secundário, de pequeno porte que ofereciam número reduzido de cursos. Escolas dessa natureza caracterizaram a expansão e a consolidação do setor privado de atendimento da demanda de massa no final dos anos 60 e durante toda a década de 1970 (SAMPAIO, 2000, p.76).

Em meados da década de 80 do século XX, segundo a mesma autora, há o movimento de mudança da natureza institucional dos estabelecimentos privados de ensino superior, passando de isolados a universidades. Esse movimento, no entanto é acompanhado de outro - a redução do número de estabelecimentos, resultado da fusão de dois ou mais estabelecimentos isolados, ou de incorporação de um ou mais estabelecimentos em uma terceira instituição. Esse modelo de expansão foi tão logo se amplificando que em 1992, somente no estado de São Paulo, dos estabelecimentos de ensino superior, 82% eram privados (SAMPAIO, 2000). Já no século XXI, nota-se que essa expansão tornou-se ainda mais expressiva quando analisados os dados do censo escolar de 2008, embora em termos proporcionais a instituição pública atenda mais estudantes, pois é preciso 2.016 instituições privadas para atender 74,92% do total de estudantes matriculados no ensino superior, quando com apenas 236 universidades públicas atende-se 25,08% do total de estudantes:

Dados do censo escolar 2008 do INEP apontam um total de 2.252 instituições de ensino superior no país, sendo 2.016 privadas que contabilizam 3.806.091 alunos matriculados, enquanto 236 instituições são públicas e totalizam 1.273.965 matrículas. (*apud* AMARAL, OLIVEIRA, 2011, p. 3-4).

Em 2013 observa-se que, das 2.391 instituições de educação de nível superior, 2.090 eram instituições privadas e 301 públicas, como ilustra a figura a seguir:

Figura 1 – Instituições de ensino superior no Brasil



Fonte: SEMESP, Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior, disponível em: <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>

A lógica que orienta a criação de instituições privadas favorecendo sua expansão é a existência de um mercado de ensino superior. Atrair maior número de alunos significa manter o empreendimento e, fundamentalmente, aumentar o lucro dos proprietários dos estabelecimentos privados (SAMPAIO, 2000). Mas quem são os estudantes do setor privado? São jovens desprovidos de recursos e competências acadêmicas? Há uma conjectura generalizada de que o ensino superior privado atende estudantes provenientes de famílias com renda, ambiente e capital cultural mais modesto. Isso porque tendo muitos deles sempre cursado escolas públicas, teriam menos vantagens no ingresso em cursos oferecidos em universidades estatais, as quais são consideradas mais seletivas. Por outro lado, jovens com situação socioeconômica e cultural mais elevada realizariam trajetória inversa, ocupando as vagas nas instituições públicas e gratuitas (SAMPAIO, 2000). Isso é o que a mídia periodicamente veicula, sempre contrastando os estudantes do setor privado com o público. De fato, há uma contradição nisso: estudantes provenientes de classes privilegiadas estudam gratuitamente em universidades públicas; do outro lado estão os estudantes menos privilegiados, mais carentes, mais pobres que pagam pelos estudos em instituições privadas.

O quadro, no geral, que assinala, genericamente, o perfil dos estudantes do setor privado compõe-se dos seguintes traços: deficiências acadêmicas, carências socioeconômicas e limitação para dedicação plena para os estudos (SAMPAIO, 2000). São estudantes que para poder garantir o ingresso e permanência no ensino superior, precisam trabalhar, por isso enfrentam o desafio de ter que conciliar trabalho e estudo. Mas será que hoje, essas

generalizações se aplicam inteiramente? É possível definir o perfil do estudante apenas ressaltando o contraste entre instituição privada e pública?

Segundo Sampaio (2000), o perfil dos estudantes do ensino superior privado hoje é de uma complexidade muito mais ampla do que a contraposição: setor privado, setor público; rico, pobre; mais preparados, menos preparados. Os estudantes do setor privado são tão diferentes entre si quanto os do setor público. É essa heterogeneidade que se manifesta na universidade privada hoje. Já não se tem universidades exclusivas para as elites, portanto, não se tem mais a homogeneidade de antes. Por isso há estudantes de baixa renda na universidade privada e na pública, assim como há aqueles de alto poder aquisitivo em ambas. As instituições privadas inseridas nesse contexto tendem a crescer sempre mais, sobretudo, com as investidas do governo Lula em programas como o ProUni e Fies promovendo expansão e democratização da educação superior. No entanto, essa expansão, democratização e alargamento do setor privado, no último ano, tem sido um desafio quando se percebe a crise no sistema econômico, as alterações nos critérios das bolsas dos programas governamentais, dificultando a entrada de jovens no ensino superior privado.

Esses são programas que, de algum modo, contribuem para propiciar o ingresso de uma população de baixa renda a esse nível de estudo, por isso uma das questões mais relevantes sobre a educação superior no Brasil diz respeito à ampliação do acesso, à permanência a esse nível de ensino de uma população que conclui o ensino médio, pretende seguir seus estudos e não encontra condições de ingresso, além da garantia de qualidade. Os programas permitem o acesso, mas não garantem a permanência, tampouco a qualidade do ensino. Muitos estudantes conseguem ter acesso ao ensino superior via programas, mas ao ingressar nesse nível de ensino, deparam-se com uma série de exigências acadêmicas tais como vocabulário, escrita e leitura dificultando a sua permanência e afiliação intelectual.

As dificuldades de acesso às instituições públicas podem ocorrer devido a um número reduzido dessas Instituições de Ensino Superior (IES), como observado na Figura 1, a uma elevada relação candidato/vaga; a uma formação deficiente na educação básica, e tantos outros aspectos que tornaram as instituições públicas o não espaço da população de baixa renda, em especial egressa das escolas públicas das redes municipais e estaduais (AMARAL, OLIVEIRA, 2011). Já o ingresso, sem os programas governamentais, no ensino superior privado é dificultado pelos preços elevados das mensalidades, tolhendo não só o acesso, mas a permanência sendo o resultado disso a evasão escolar. Diante disso, conforme Almeida (2007, p. 179), o percurso histórico do acesso à educação superior no Brasil pode ser compreendido em quatro períodos:

[...] um primeiro, que poderíamos situar até a década de trinta do século XX, em que o acesso era exclusivo das elites; um segundo, dos anos trinta até os anos setenta, em que os estratos superiores das classes médias predominavam; um terceiro dos anos setenta até meados da década de noventa, marcado pelas camadas médias típicas, e, finalmente, um quarto em que ocorre uma segunda onda de expansão mais acentuada do ensino superior, que ganha contornos mais definidos nos dias atuais, quando os setores de classe média baixa e de baixa renda lutam por acesso.

Uma tentativa de inserir essa população, permeada por tantas dificuldades e que lutam por acesso ao ensino superior, emergiu do Governo Federal com a criação de programas a exemplo do Fies e ProUni. Além da iniciativa do governo, muitas universidades e faculdades privadas têm investido em programas que auxiliem os estudantes a custear as mensalidades e manterem-se no estabelecimento. As discussões a respeito desses programas serão abordadas nas seções seguintes.

3.1 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: O FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL

O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um dos dispositivos de acesso ao ensino superior privado. Esta seção abordará sua história, como foi criado; como se dá o processo seletivo; as formas de inscrição, bem como as condições de financiamento.

Segundo dados do portal do Ministério da Educação (MEC), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) foi criado em 1999, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), pela Medida Provisória nº 1.827, de 27/05/99, regulamentado pelas Portarias MEC nº 860, de 27/05/99 e 1.386/99, de 15/19/99 e Resolução do Conselho Monetário Nacional (CMN) 2647, de 22/09/99. Posteriormente foi convertida na Lei nº 10.260/2001. Os recursos do Fies são oriundos de dotação orçamentária do MEC, retorno de financiamentos e recursos de loterias não utilizados pelo antigo Programa de Crédito Educativo (PCE⁵).

[...] o FIES surgiu em 1999 para substituir o Programa de Crédito Educativo (CREDUC), que fora criado em 1975 e que teve sua carteira suspensa em função da inadimplência. Segundo dados da Caixa Econômica Federal, cerca de um milhão de

⁵ O Programa de Crédito Educativo (PCE) foi aprovado pela Presidência da República, em 23 de agosto de 1975, com base na Exposição de Motivos nº 393, de 18 de agosto de 1975, apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura. Foi implantado, no primeiro semestre de 1976, nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No segundo semestre do mesmo ano, foi estendido a todas as Instituições de Ensino Superior do País, reconhecidas ou autorizadas, tendo beneficiado mais de 870.000 estudantes. Na primeira fase, funcionou com recursos da Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil S.A. e Bancos comerciais. Em 1983, teve alterada sua forma de custeio, passando os recursos a serem providos pelo orçamento do Ministério da Educação e pelas loterias, previstas para aplicação do Fundo de Assistência Social (FAS), tendo a Caixa Econômica Federal como único Agente Financeiro. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcreduc.pdf>> Acesso em 26 de agosto de 2016.

estudantes foram atendidos pelo CREDUC e, de um total de 194.520 contratos em fase de amortização (valor de R\$ 1,864 bilhão), 163.870 contratos estão inadimplentes, o que corresponde a 84% deste total. (PINTO, 2004, p.747).

O Fies é um programa destinado a financiar o ensino superior de estudantes matriculados em instituições privadas, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e regulamentado pelo:

Art. 2º

O estudante financiado pelo Fies poderá solicitar o abatimento referido no art. 1º, independentemente da data de contratação do financiamento, desde que tenha, no mínimo, 1 (um) ano de trabalho ininterrupto como:

I - professor em efetivo exercício na docência na rede pública de educação básica com jornada de trabalho de, no mínimo, 20 horas semanais, na condição de graduado ou estudante regularmente matriculado em curso de licenciatura;

II - médico em efetivo exercício com atuação em áreas e regiões com carência e dificuldades de retenção desse profissional, definidas como prioritárias pelo Ministério da Saúde, na forma do regulamento [...] (PORTARIA NORMATIVA Nº 7, de 26 de abril de 2013)

Segundo o portal do MEC, o estudante realiza a inscrição no Fies solicitando o financiamento em qualquer período do ano, de acordo com a sua necessidade. As inscrições são feitas pelo Sistema Informatizado do Fies (SisFIES) e seguem 4 passos: 1º Passo refere-se à inscrição no Sistema de Seleção do Fies (Fies Seleção), para isso, a primeira ação a ser feita para efetuar a inscrição consiste em acessar o Sistema de Seleção do Fies (FIES Seleção) e informar os dados solicitados. Após isso, o estudante receberá uma mensagem no endereço de e-mail informado para validação do seu cadastro. A partir daí, ele acessará o Fies Seleção e fará sua inscrição informando seus dados pessoais, do seu curso e instituição. O 2º passo consiste na inscrição no SisFIES. O estudante pré-selecionado deverá acessar o SisFIES e efetivar sua inscrição, em até 5 (cinco) dias corridos a contar da divulgação de sua pré-seleção, informando os dados de financiamento a ser contratado. O passo 3 refere-se à validação das informações. Após concluir sua inscrição no SisFIES, deverá validar suas informações na Comissão Permanente de Supervisão e Acompanhamento (CPSA), em sua instituição de ensino, em até 10 (dez) dias contados a partir do dia imediatamente posterior ao da conclusão da sua inscrição. A CPSA é o órgão responsável, na instituição de ensino, pela validação das informações prestadas pelo candidato no ato da inscrição. Por fim, o último passo é o da contratação do financiamento. Após a validação das informações, o estudante, e se for o caso, seu(s) fiador(es) deverá (ão) comparecer a um agente financeiro do Fies em até 10 (dez) dias, contados a partir do terceiro dia útil imediatamente subsequente à data da

validação da inscrição pela CPSA, para formalizar a contratação do financiamento. No ato da inscrição no SisFIES, o estudante escolherá a instituição bancária, assim como a agência de sua preferência, sendo o Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal os atuais Agentes Financeiros do Programa⁶.

Por meio do Fies, o Governo Federal assume os gastos com matrícula e mensalidades do estudante durante toda a graduação. De acordo com o perfil e o interesse do contratante, o valor financiado varia de 50% a 100% do montante total. Algumas condições de pagamento são estabelecidas para adesão ao recurso de financiamento do Fies. Em 2014 o programa era financiado da seguinte maneira (QUEIROZ, 2015, p.46)

Um estudante que financiou todo o curso com duração de 4 anos:

- Durante o curso: Pagamento trimestral de até R\$ 50,00.
- Carência: Nos 18 meses após a conclusão do curso, o estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 50,00.
- Amortização: Ao final da carência, o saldo devedor do estudante será dividido em até 13 anos [3 x 4 anos (período financiado do curso) + 12 meses].

Novas condições foram estabelecidas a partir do 2º semestre de 2015, segundo portal do MEC tem-se:

- **Fase de utilização:** Durante o período de duração do curso, o estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais), referente ao pagamento de juros incidentes sobre o financiamento.
- **Fase de carência:** Após a conclusão do curso, o estudante terá 18 (dezoito) meses de carência para recompor seu orçamento. Nesse período, o estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais), referente ao pagamento de juros incidentes sobre o financiamento.
- **Fase de amortização:** Encerrado o período de carência, o saldo devedor do estudante será parcelado em até 3 (três) vezes o período financiado da duração regular do curso. Assim, se ele financiou por exemplo todo o curso, e este teve duração de 4 anos, ao final da carência, o saldo devedor do estudante será dividido em até 12 anos [3 x 4 anos (período financiado do curso)]⁷.

⁶ Informações disponíveis em: < <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=inscricao> > Acesso em 26 de agosto de 2016.

⁷ Essas informações estão disponíveis em:< <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=condicoes> > Acesso em 26 de agosto de 2016.

Observemos que o pagamento trimestral anterior a 2015 era de até R\$50,00, isso passou para R\$150,00. Nos 18 meses de carência, o estudante pagava a cada três meses um valor de no máximo R\$50, esse valor triplicou, passando para R\$150,00. Na fase de amortização o saldo devedor era dividido em 13 anos, passando agora para 12 anos. Essas mudanças decorrentes da crise econômica e política que aflige o país causaram impacto direto no número de matrículas nas instituições privadas.

As novas condições de pagamento, portanto, para os estudantes que conseguirem o financiamento, a partir do segundo semestre de 2015 passou a ter taxa de juros 6,5%. Segundo o portal do MEC, esse aumento da taxa ocorreu com vistas a contribuir para a sustentabilidade do programa, possibilitando sua continuidade enquanto política pública perene de inclusão social e de democratização do ensino superior. Ainda segundo o mesmo portal, o intuito era também realizar um realinhamento da taxa de juros às condições existentes no cenário econômico e à necessidade de ajuste fiscal.

Diante desse contexto, para os estudantes serem selecionados, é necessário primeiramente serem pré-selecionados no processo seletivo do Fies em cursos presenciais de graduação não gratuitos com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), oferecidos por instituições de ensino superior participantes do Programa, e que atendam às demais exigências estabelecidas nas normas do Fies para essa finalidade. Diante disso, poderão ser financiados os cursos de graduação com conceito maior ou igual a três (3), ou que não possuam avaliação no SINAES e que estejam autorizados para funcionamento, segundo cadastro do MEC. Além disso, só poderão aderir ao financiamento estudantes que tenham realizado o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) a partir da edição de 2010 e obtido média aritmética igual ou superior a quatrocentos e cinquenta (450) pontos e que não tenham zerado a redação. Essas são mudanças instituídas a partir do segundo semestre de 2015 (PORTARIA NORMATIVA Nº 9 DE 29 DE ABRIL DE 2016).

Diante disso, dá-se prioridade aos estudantes melhor colocados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além do mais, é importante para a contratação do Fies que os mesmos tenham uma renda familiar per capita de, no máximo, dois e meio (2,5) salários mínimos⁸.

Anterior a essas mudanças, não era exigido ao estudante a pontuação mínima de 450 pontos, tampouco a participação no ENEM. A exigência, conforme o artigo 1 da Portaria Normativa nº 18, de 28 de julho de 2010, era :

⁸ Informação disponível em: < <http://fiesselecao.mec.gov.br/>> Acesso em 28 de agosto de 2016.

Art. 1º Somente poderá contratar financiamento com recursos do FIES, o estudante regularmente matriculado em curso de graduação não gratuito e com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) oferecido por instituição de ensino superior (IES) cuja mantenedora tenha efetuado adesão ao Fundo, nos termos da Portaria Normativa MEC nº 1, de 2010.

Ainda segundo essa mesma portaria, era requisitado a apresentação de fiador e a garantia de que a matrícula não estivesse em situação de trancamento, que não tenha o estudante anteriormente sido beneficiado pelo financiamento tampouco estivesse inadimplente com o Programa de Crédito Educativo. A renda mensal exigida em 2016 destoa em números relativamente expressivos ao exigido anteriormente a esse ano. Conforme a Portaria Normativa nº 7, de 10 de abril de 2012, é instituído o limite máximo de renda bruta familiar em 20 (vinte) salários mínimos. Nesse contexto, sistematicamente como era o Fies anterior a 2015 e a partir de 2010, no que se refere à renda bruta familiar:

Para os estudantes com renda familiar bruta mensal de até 10 salários mínimos, o financiamento pode ser de até 100%, quando o percentual do comprometimento de renda familiar mensal bruta *per capita* com encargos educacionais for igual ou superior a 60%; e de até 75%, quando o percentual do comprometimento de renda familiar mensal bruta *per capita* com encargos educacionais for igual ou superior a 40% e menor de 60%. Já para os estudantes com renda familiar entre 10 e 15 salários mínimos, a taxa de financiamento pode ser de até 75%, quando o percentual do comprometimento de renda familiar mensal bruta *per capita* com encargos educacionais for igual ou superior a 40%; ou até 50%, quando o percentual do comprometimento de renda familiar mensal bruta *per capita* com encargos educacionais for igual ou superior a 20% e menor que 40%. Por fim, para os estudantes com renda familiar entre 15 e 20 salários mínimos, o financiamento pode ser de 50%, quando o percentual do comprometimento de renda familiar mensal bruta *per capita* com encargos educacionais for igual ou superior a 20%. (ROSA, 2013, p.175)

Em 2016, igualmente como nos anos anteriores (2010 a 2015), o Financiamento Estudantil pode ser combinado à bolsa do ProUni, desde que essa seja parcial, ou seja, o estudante com bolsa parcial do programa pode solicitar o financiamento do montante a seu cargo por meio do Fies. Nesse sentido, as novas mudanças estabelecem que, para que o estudante consiga o financiamento, precisa ser classificado com notas que o permitam estar entre os candidatos para o número de vagas disponibilizadas para cada curso. Segundo Portaria Normativa nº 9 de 29 de abril de 2016:

§ 3º A proposta do número de vagas a serem ofertadas, nos termos do inciso III, deverá considerar o número de vagas autorizadas conforme distribuição por curso e turno no Cadastro e-MEC, respeitados os seguintes percentuais, de acordo com o conceito do curso obtido no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, observado o disposto no art. 1º da Portaria Normativa MEC nº 1, de 2010:

- I – até 50% (cinquenta por cento) do número de vagas para cursos com conceito 5 (cinco);
- II – até 40% (quarenta por cento) do número de vagas para cursos com conceito 4 (quatro);
- III – até 30% (trinta por cento) do número de vagas para cursos com conceito 3 (três); e
- IV – até 25% (vinte e cinco por cento) do número de vagas para cursos cujos atos regulatórios mais recentes sejam “Autorização”.

Diante disso, quanto maior o conceito do curso obtido no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), maior será o número de vagas disponibilizadas. No entanto, esse não é o critério único, outros juntam-se a esse: disponibilidade orçamentária e financeira do Fies, cursos prioritários, relevância social apurada por microrregião e por fim, medidas adotadas pela Secretaria de Regulamentação e Supervisão da Educação Superior (SERES), pela Secretaria de Educação Superior (SESu) ou pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que impactem no número de vagas autorizadas no Cadastro e-MEC ou no número de vagas ofertadas pela IES em cada curso e turno.

Com a finalidade de ampliar o acesso dos estudantes à educação superior, o Fies passou por várias mudanças que resultou na promulgação da Lei nº 12.202/2010. Com as alterações, a gestão foi operada desde 2010 pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), quando os juros que eram de 3,5% ao ano para os cursos considerados prioritários, tais como os de tecnologia, licenciaturas em física, química, matemática e biologia, cursos de medicina, engenharia e geologia; e 6,5% para os demais cursos (QUEIROZ, 2015) passaram para 3,4% ao ano para todos os cursos de graduação e o pedido de financiamento foi liberado para estudantes em qualquer período do ano, conforme dispõe o artigo 2, § 10 da Portaria normativa nº 10, de 2010. Anterior ao ano de 2010 o estudante interessado em contratar financiamento devia se inscrever para participar do processo seletivo em período estabelecido por portaria do Ministério da Educação (QUEIROZ, 2015). Além disso, nesse mesmo ano houve a ampliação da participação de agentes financeiros do programa, que passou a contar, além da Caixa Econômica Federal, com o Banco do Brasil. As mudanças introduzidas no Fies em 2010 resultaram no expressivo crescimento do número de financiamentos contratados, que alcançaram, em 2014, mais de 700 mil estudantes. O quadro a seguir demonstra esse crescimento com base no número de contratos por ano.

Quadro 1 - Número de estudantes financiados pelo Fies por ano

ANO	Nº DE CONTRATOS
2009	32.594
2010	76.165
2011	154.250
2012	377.780
2013	559.905
2014	732.243

Fonte: MEC/relatório de gestão por exercício (2014)

Pelos dados acima, é possível perceber que em 2013, das 5.373.450 matrículas em cursos de graduação das instituições privadas, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2014 12% (732.243) corresponde a alunos com contratos com o Fies. Contabilizando os contratos firmados entre 2010 e 2014 temos um total de 1.867.749 estudantes atendidos pelo novo Fies.

Tais dados demonstram que esse tipo de financiamento tem tido uma participação ativa no número de matrículas registradas no Ensino Superior Privado, evidenciando a contribuição do programa para que homens e mulheres dos mais jovens aos mais velhos ingressem no ensino superior.

Os números, embora evidenciem que o Fies tem contribuído para o acesso de jovens e adultos ao ensino superior, não são garantia de que esses jovens e adultos estão tendo uma educação de qualidade. A interpretação dos dados numéricos não gera entendimento sobre a relação e equidade na educação superior. A expansão desse nível de ensino segundo Neves, Raizer e Fachinetto (2007, p.129), “[...] foi bastante expressiva, mas não suficiente para alterar o fato de que, na raiz do problema, persiste a realidade de uma pirâmide educacional profundamente perversa, que só permite que uma fração muito pequena de estudantes se aproxime efetivamente da educação superior.” Por isso o desafio, segundo os autores supracitados, é como ampliar o acesso ao ensino superior, e ao mesmo tempo alcançar uma maior equidade com uma formação de qualidade.

Dentre as mudanças no Fies, portanto, estabelecidas a partir do segundo semestre de 2015, citam-se o aumento da taxa de juros de 3,4% para 6,5% e da avaliação mediante a nota do ENEM, bem como da avaliação do curso com nota igual ou superior a 3, como visto anteriormente.

Diante dessa situação, observa-se que as novas alterações nas regras do Fies têm dificultado o acesso do estudante no ensino superior de origem popular, volta-se, portanto, à raiz do problema, a qualidade do ensino da educação básica. Deriva disso, portanto, a necessidade de não apenas garantir acesso por meio de políticas que favoreçam a expansão desse nível de ensino, mas garantir qualidade de formação do egresso do ensino médio e do ensino superior. Imbuídos na ótica da expansão, é inegável que o Fies tem sido uma medida importante para favorecer o prolongamento dos estudos e contribuir para que mais jovens estejam nas universidades, no entanto conforme Amaral e Oliveira (2011):

apenas 13% da população brasileira, entre 19 e 24 anos, está matriculada em IES, número muitas vezes menor do que apresentam Estados Unidos (81%), França (51%), Argentina (36%), Uruguai (29%), Chile (28%), Colômbia (17%) e México (14%). Esse dado foi ratificado pelo jornal Folha de S. Paulo (PINHO, A.; GOIS, A.; TAKAHASHI, 2007) ao afirmar que somente 12,1% dos jovens entre 18 e 24 anos são universitários (AMARAL, OLIVEIRA, 2011, p.3)

A desigualdade social ainda é latente, evidenciando que os programas do governo a exemplo do Fies e ProUni são ferramentas importantes para o acesso ao ensino superior. No entanto, diante do cenário de sinuosidades no Financiamento estudantil, as consequências são diretas na vida do estudante universitário, de origem popular, que chega à universidade. Na ausência do programa não consegue ingressar no ensino superior ou até mesmo prosseguir nos estudos. Isso é o espelho da pouca qualidade da educação básica que não prepara o estudante do ensino médio a ingressar numa instituição pública, e assim dificulta que esse estudante alcance a pontuação mínima de 450 pontos no ENEM atendendo, assim, a uma das exigências do Fies.

Decorrente disso, houve redução no número de contratos implicando igualmente na redução do número de estudantes matriculados no ensino superior privado. No entanto, antes das mudanças e instabilidades ocorridas a partir do segundo semestre de 2015, o investimento financeiro do programa vinha se alargando cada vez mais. Em apenas 4 anos os gastos saltaram de R\$ 1,2 bilhão para R\$ 13,8 bilhões. Decorrente disso, avolumaram-se os alunos e as instituições privadas financiadas pelo programa. O quadro abaixo mostrará as despesas do governo com a educação superior financiada pelo Fies:

Quadro 2 – Gastos do governo com a educação superior financiada pelo Fies

ANO	DESPESAS EM R\$ MILHÕES
2009	1.302
2010	1.211
2011	2.247
2012	5.342
2013	8.189
2014	13.769

Fonte: Boletim Legislativo Nº 26, de 2015 (MENDES, 2015)

Conforme elucida o Boletim Legislativo nº 26, de 2015 (a expansão de gastos indicada no quadro 2, pode ser considerada algo muito positivo para o país, sob a condição do programa para qual o dinheiro está sendo aplicado, produzir resultados efetivos para a sociedade em termos de melhor qualificação da população, aumento de produtividade, ganhos de renda, bem como redução das desigualdades de oportunidades. Por outro lado, pode representar um aumento de custos sem retorno social se o programa estiver sendo ineficiente para garantir a qualidade da formação. Nesse caso, a sociedade estaria pagando mais impostos para custear serviços que não lhes dão o esperado retorno, ressalta o Boletim Legislativo.

Outro programa com o objetivo de garantir o acesso de estudantes ao ensino superior é o Programa Universidade para Todos (ProUni). O próximo tópico se deterá, portanto, aos aspectos desse programa.

3.2 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

Outra política importante de acesso ao ensino universitário é o ProUni, criado em 2004 para conceder bolsas de estudos em instituições privadas para estudantes provenientes de camadas populares. Quanto a essa política, inicialmente o Governo Lula encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 3.582/2004, instituindo o ProUni. Para o ex-ministro da educação Tarso Genro, o Programa seria uma medida para melhorar o quadro da realidade do ensino superior e provocar ascensão na escala educacional diante de outros países:

Este Projeto de Lei tem o altivo propósito de modificar a difícil realidade do ensino superior no Brasil, pois o país figura entre os países da América Latina com uma das mais baixas taxas de cobertura do ensino superior. Apesar do aumento da oferta de cursos superiores, apenas 9% dos jovens de 18 a 24 anos de idade estão na

faculdade, comparado a 27% no Chile, 39% na Argentina, 62% no Canadá e 80% nos EUA (BRASIL, 2004).

Em decorrência da demora da tramitação do Projeto, o governo editou a Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, e após inúmeros debates, foi convertida na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o artigo 1 desta Lei reza:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

O programa ainda possui políticas de ações afirmativas destinadas a estudantes negros, pardos ou indígenas e também aos portadores de deficiência. Este programa de assistência do Governo Federal oferece dois tipos de bolsa: *a integral*, para estudantes que possuem renda bruta familiar per capita de até um salário mínimo e meio; e *a parcial*, de 50%, para estudantes com renda bruta familiar per capita de até três salários mínimos.

Para se candidatar ao ProUni é preciso ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e alcançado uma pontuação mínima estabelecida pelo programa: só poderá pleitear uma vaga no programa quem fizer pelo menos 450 pontos no exame e não zerar a redação.⁹ As notas do ENEM são, portanto, utilizadas como critério de distribuição das bolsas. Esse critério contribuiu para que em 2004 com a criação do ProUni o Enem tivesse maior adesão chegando a totalizar 1.547.094 estudantes que realizaram a prova. Outro critério para obter a bolsa é ter cursado todo o ensino médio em escola pública ou em escola particular na condição de bolsista. Também podem ser beneficiados os professores da rede pública que optem por fazer cursos de licenciatura.

Quanto à exigência da pontuação mínima de 450 pontos no desempenho do ENEM, nem sempre foi dessa forma. Essa exigência passou a vigorar em 2013. Vejamos o quadro abaixo indicando as mudanças no critério de seleção do ProUni:

⁹ Informação disponível no site oficial do ProUni: <http://siteprouni.mec.gov.br/>

Quadro 3 - Evolução dos critérios de seleção para o ProUni

Projeto de Lei 3.582/2003	Seleção dos candidatos mediante desempenho no ENEM e perfil socioeconômico.
Medida provisória 213/2004	Seleção dos candidatos decididos pela instituição privada e pelo desempenho no ENEM.
Lei 11.096/2005	Permanece o mesmo critério estabelecido pela Medida provisória.
Portaria Normativa nº 1 de 6 de janeiro de 2012	Mesmo critério, porém com a ressalva do Art. 1, § 2º É vedada a inscrição de candidato: I - cuja nota obtida no Enem referente ao ano de 2010, calculada conforme disposto no art. 34, seja inferior a 400 (quatrocentos); II - que tenha obtido nota zero na redação do Enem referente ao ano de 2010.
Portaria Normativa nº 11 de 17 de junho de 2013	Mesmo critério, porém com a ressalva do Art. 8º É vedada a inscrição de estudante: I - cuja nota obtida no Enem referente ao ano de 2012, calculada conforme o disposto no § 1º do art. 12 desta Portaria, seja inferior a 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos; e II - cuja nota na redação do Enem referente ao ano de 2012 seja igual a zero.

Fonte: Criação da autora com base em dados extraídos do portal do MEC (2016)

O quadro revela que as mudanças no critério de seleção, a exemplo da exigência de pontuação mínima de 400 para 450 pontos contribuam para a garantia de que os jovens que ingressam no ensino superior tenham um nível de formação mínimo para desempenhar as exigências de competências acadêmicas, como leitura e escrita. No entanto, ainda não é suficiente para assegurar que os jovens ingressantes a esse nível de ensino tenham tido acesso a uma boa qualidade de ensino básico, isso porque as bolsas se destinam não somente a estudantes de escolas privadas na condição de bolsistas, mas principalmente a alunos provenientes de escolas públicas. E a escola pública ainda não prepara o estudante para o ensino superior, tampouco potencializa a qualidade do ensino assegurando um ingresso a esse nível de ensino sem tantas lacunas e dificuldades de adaptação à universidade.

Quanto às bolsas ofertadas pelo programa, essas têm se ampliado cada vez mais, porém isso não é sinônimo de bolsas ocupadas e número de inscritos. É inegável que a oferta de bolsas 10 anos após sua criação praticamente dobrou. No entanto, cresce cada vez mais o número de vagas não ocupadas, pois embora o número de inscritos seja sempre superior ao número de bolsas ofertadas, os candidatos não atendem às exigências do programa gerando uma demanda reprimida, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 4 - Evolução do número de inscritos, nº de bolsas ofertadas e ocupadas por ano

ANO	Nº DE INSCRITOS	Nº DE BOLSAS OFERTADAS	Nº DE BOLSAS OCUPADAS
2005	422.531	112.275	95.569
2006	994.405	138.668	109.018
2007	668.561	163.854	105.573
2008	1.063.915	225.005	124.620
2009	989.078	247.743	161.368
2010	1.510.266	241.273	152.734
2011	1.970.004	254.598	170.762
2012	1.665.371	284.622	176.751
2013	1.469.814	252.374	177.302
2014	1.913.277	306.726	223.488

Fonte: Criação da autora com base em dados extraídos do Sisprouni (2016)

A demanda de inscritos vem aumentando, o que sugere que são jovens que veem no programa a oportunidade de estudo, conhecimento e qualificação. De 2005 a 2014 houve um aumento de mais de 1 milhão de inscritos. No entanto, atentemos que há uma disparidade grande entre o número de inscritos e o número de bolsas ofertadas. Em 2014 para o total de inscritos (1.913.277) foram ofertadas 306.726 bolsas, ou seja, mais de 1.600 mil inscritos já não teriam chances de serem beneficiados. Além disso, gerou mais de 80 mil vagas não ocupadas.

Segundo Teixeira (2011), a falta recorrente de professores em diferentes disciplinas, a defasada infraestrutura e uma imagem que se difunde amplamente, não sem fundamento, sobre a relativa falta de rigor nos parâmetros de avaliação dos alunos na educação básica pública, torna essa oferta de má qualidade. Num movimento automático, essa má qualidade recai sobre os seus alunos e professores. É provável que haja uma relação entre esse contexto e o fato de 80 mil vagas não terem sido ocupadas no Programa Universidade para Todos, num reflexo dessa má qualidade da educação básica pública, visto que as bolsas são concedidas a estudantes provenientes de escola pública ou de escola privada na condição de bolsistas. Corroborando com Teixeira, Machado (2007, p.277) elucida que:

Existe um aparente consenso com relação ao fato de que a educação brasileira é de má qualidade. Os mais variados indicadores, em diferentes processos de avaliação, em âmbitos regionais, nacionais ou internacionais, parecem tornar tal fato indiscutível. Na verdade, a situação é tão crítica que, mesmo sem os inúmeros termômetros disponíveis, salta aos olhos o fato de que o paciente está febril. Os diagnósticos costumam ser renitentes: as condições materiais da maior parte das escolas são precárias, a formação e a dedicação de muitos professores deixam a desejar, os currículos são inadequados, os recursos disponibilizados não são suficientes, os alunos não parecem interessados, as condições familiares e socioeconômicas não contribuem para uma participação efetiva dos pais na vida escolar dos estudantes.

Diante dessa má qualidade da educação básica pública, uma grande parte dos estudantes provenientes dessa realidade não são assegurados com as competências necessárias e exigidas pelo ProUni, dificultando ser beneficiado pelo Programa, resultando uma grande quantidade de vagas não ocupadas.

As bolsas ofertadas variam de curso, pois não há uma quantidade exata. O critério se estabelece mediante o número de matriculados naquele curso. Assim, tem-se uma média de 1 bolsa a cada 10 matriculados. Conforme o artigo 5º da Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005:

Art. 5º A instituição privada de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente, poderá aderir ao Prouni mediante assinatura de termo de adesão, cumprindo-lhe oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa integral para o equivalente a 10,7 (dez inteiros e sete décimos) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo Prouni ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados.

Com a expansão do número de bolsas ocupadas, embora ainda seja inferior ao número de bolsas ofertadas, as instituições privadas têm sido beneficiadas gerando uma explosão do número delas, como se observa nas últimas décadas que marcam a passagem do século XX para o século XXI, quando em 1993, totalizava-se 873 instituições e vinte anos depois se registra 2.391 instituições, dessas 2.090 são privadas.

Quadro 5 – Número de Instituições de Ensino Superior por categoria Administrativa

ANO	PRIVADA	PÚBLICA	TOTAL
1993	652 (74,69%)	221	873
2003	1.652	207	1.959
2004	1.789	224	2.013
2005	1.934	231	2.165
2013	2.090 (87,41%)	301	2.391

Fonte: Criação da autora (abril de 2015) com base em dados extraídos do Censo da Educação Superior 2013.

O quadro acima permite perceber que no ano da criação do ProUni, 2004, havia 1.789 instituições privadas e que nove anos depois registra-se 301 instituições a mais. Em relação às instituições públicas, nota-se um baixo crescimento, em nove anos são contabilizados apenas 77 instituições a mais. Assim, observa-se o contínuo e significativo crescimento das instituições privadas de ensino superior em detrimento das públicas. Atentemos, por exemplo, ao registro de 2013, 2.090 instituições privadas comparando-se com número registrado das públicas, 301.

Para o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN) e a Associação de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), segundo Ferreira (2016), o ProUni é um dos mecanismos de favorecimento das instituições privadas na oferta da educação superior, movido por um sistema de trocas, que ocorre entre Estado e o setor privado. Por isso, essas entidades se manifestam em contraposição ao Programa, pois consideram que o ProUni favorece a expansão do setor privado em detrimento do setor público. Defendem, por sua vez, que as verbas públicas oriundas da isenção fiscal concedida ao setor privado poderiam duplicar as vagas no setor público.

Segundo Ferreira (2016), o acesso ao ensino superior vem se materializando a baixo custo para o governo, isto porque, é mais barato para o governo comprar as vagas nas IES privadas do que investir nas públicas, uma vez que nas privadas o gasto seria de R\$ 50 milhões, enquanto que nas públicas seriam necessários R\$ 350 milhões, e levaria muito mais tempo, segundo dizia o ex-Ministro da educação Tarso Genro.

O número de matrículas também é um dado a ser ressaltado, pois se verifica também um grande salto nessas duas últimas décadas. Em 1993 totalizava-se 1.594.668 o número de matriculados em instituições públicas e privadas, esse número sobe para 7.305.977 em 2013, quase cinco vezes mais que o registrado ao final do século XX. Vejamos a evolução pelo quadro a seguir.

Quadro 6 – Número de matrículas no Ensino Superior por categoria Administrativa.

ANO	PRIVADA	PÚBLICA	TOTAL
1993	941.152	653.516	1.594.668
2003	2.750.652	1.136.370	3.887.022
2004	2.985.405	1.178.328	4.163.733
2005	3.321.095	1.132.061	4.453.156
2013	5.373.450	1.932.527	7.305.977

Fonte: Criação da autora (abril de 2015) com base em dados extraídos do Censo da Educação Superior 2013.

Analisando os dados do quadro, percebe-se em 2005, ano de implantação do ProUni, que é registrado uma queda no número de matrículas das instituições públicas comparando com o ano anterior. O contrário é verificado em relação às instituições privadas que em 2005 registram 3.321.095 matrículas, 335.690 a mais que em 2004. Em 2013 do total de matrículas registradas 73,54% estão sob o domínio das instituições privadas.

O ProUni é, portanto, segundo o portal do MEC, um programa que já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2014, mais de 1,4 milhão de estudantes, sendo 70% com bolsas integrais. Diante disso, evidencia-se que uma boa parte das matrículas registradas em instituições privadas decorre diretamente da contribuição do Programa Universidade para todos (ProUni). Essa política, portanto, tem despertado esperança para aqueles segmentos sociais até então à margem desse nível de escolaridade, permitindo o acesso à graduação e assim realizar o sonho do ensino superior. No entanto, em decorrência das mudanças estabelecidas a partir de 2015 e, sobretudo, da redução dos investimentos do governo no programa, muitos jovens viram-se impossibilitados de ingressar no ensino superior, isso gerou queda no número de matrículas das instituições particulares, resultando em turmas integradas¹⁰ e muitas demissões, pois com poucos alunos e turmas, as instituições não conseguiam manter seu quadro de professores. Assim muitas IES reagem tentando buscar alternativas. Uma dessas foi a criação, por parte da instituição campo desta pesquisa, de um programa de acolhimento – o ProVIDA, abordado no próximo tópico.

3.3 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: PROGRAMA LOCAL - O PROVIDA

Viu-se que, para aqueles jovens provenientes de camadas populares que não têm condições financeiras de custear um curso superior, foi pensando em bolsas de estudos a exemplo do Fies e o ProUni como já exposto. Com as mudanças ocorridas no Fies e no ProUni em 2015 junto à crise econômica pela qual passa o país, as matrículas reduziram e a evasão tornou-se cada vez mais acentuada. Diante disso, muitas instituições de ensino superior pensaram em medidas emergentes que pudessem contornar, ou minimizar o problema. Neste tópico, portanto, abordar-se-á o programa nomeado de ProVIDA, o qual foi implementado pela instituição que é campo desta pesquisa, o Centro Universitário AGES¹¹.

¹⁰ Diz-se integradas para as turmas que são formadas pela reunião de diversos colegiados na mesma sala de aula, em uma dada disciplina que seja comum a todos.

¹¹ Todas as informações expostas nesta seção estão disponíveis no site da instituição diretamente no link: www.faculdadeages.com.br/uniages/provida/, outras foram obtidas por meio de entrevista realizada com um dos funcionários responsável pela gestão de financiamento da instituição.

O programa é um projeto de acolhimento aos estudantes com baixo poder aquisitivo, sobretudo para os que optaram pelo Centro Universitário AGES e não conseguiram o Fies, ou não são bolsistas do ProUni. O ProVIDA foi criado no primeiro semestre de 2015 como medida emergencial para passar pelas instabilidades que começam a se instalar no segundo semestre do mesmo ano. Portanto, os alunos bolsistas desse programa são o resultado das instabilidades dos dois programas governamentais.

O acolhimento como dito acima, ocorre a partir do apoio financeiro, orientação psicopedagógica e ações empreendedoras àqueles que, por adesão, se enquadrarem no perfil esperado pelo UniAGES, a fim de proporcionar condições para sua formação e autosustentação. Assim, excetuando o curso de Direito, todos os estudantes dos cursos de licenciaturas e bacharelados poderão ser beneficiados pelo projeto. Para isso faz-se necessário que os estudantes atendam aos requisitos abaixo que se encontram, inclusive, dispostos no site oficial:

1. Ser excedente do FIES (não ter sido contratado pelo programa, independente de sua vontade);
2. Ter concluído o ensino médio;
3. Ser aprovado no processo Seletivo 2016.1 (vestibular AGES ou comprovar média superior a 400 pontos no ENEM);
4. Solicitar inscrição no ProVIDA e cumprir o calendário de seleção.

Esses são os pré-requisitos básicos para aderir ao projeto, não existindo nenhuma restrição que burocratize a adesão, visto ser um projeto inclusivo. Diante disso, aceita-se candidatos que estejam em condição de negativação no Serviço de Proteção ao Crédito (SPC), ou mesmo na Centralização dos Serviços dos Bancos (SERASA¹²). Para conseguir ser beneficiado, o candidato deve apresentar baixo poder aquisitivo, sendo que para esse critério não precisa apresentar comprovação de renda, apenas responder ao questionário socioeconômico (ANEXO A), além disso, não há necessidade de fiador. O importante, além de tudo é que se tenha realizado o ENEM e que não seja beneficiado por mais de um programa de bolsa ou financiamento, exceto o Programa Educação para todos (PREDU)¹³ – Programa de bolsa do município de Paripiranga (BA).

Os beneficiados, a depender do curso, podem ser isentos de taxa da mensalidade e outros podem pagar uma taxa de 20% a 60% da mensalidade. Os cursos isentos de taxa

¹² O SERASA é uma empresa brasileira, privada de caráter público, responsável por analisar, pesquisar e reunir informações sobre as pessoas físicas e jurídicas que estão com dívidas financeiras.

¹³ Um programa instituído pela prefeitura Municipal de Paripiranga (BA) e aprovado pela Lei nº01 de 15 de abril de 2008 que concede bolsas de estudos parciais e integrais para cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, com recursos procedentes de pagamentos de impostos municipais através da permuta por serviços educacionais. Maiores informações podem ser encontrado em: < http://www.faculdadeages.com.br/predu/lei_predu.pdf> Acesso em 26 de agosto de 2016.

mensal são todos os de licenciatura, como forma de incentivar a formação de professores. Além desses, estão também isentos os cursos de Educação Física (bacharelado), Serviço Social e Sistemas de Informação, assim os estudantes só assumirão compromissos financeiros após a formatura. Portanto, de acordo com o site oficial do UniAGES segue-se os grupos isentos de taxas:

GRUPO I – Ciências Biológicas, Educação Física (licenciatura), Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

GRUPO II – Educação Física (bacharelado), Serviço social e Sistemas de Informação.

Aos estudantes de outros cursos é exigida uma participação mensal durante a formação:

GRUPO III – Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Agrônoma e Farmácia – 20%

GRUPO IV – Arquitetura e Urbanismo, Fisioterapia e Psicologia – 30%

GRUPO V – Enfermagem e Nutrição – 50%

GRUPO VI – Engenharia Civil e Odontologia – 60%

O critério leva em consideração o perfil socioeconômico dos estudantes que procuram esses cursos. Outra situação também se aplica aos beneficiados do ProVIDA: eles terão, como critério do projeto, convencer duas (2) pessoas, semestralmente, a se matricular na instituição, as quais podem, também, conseguir ser beneficiadas pelo programa. Essas duas pessoas correspondem a 5% do valor da mensalidade do curso. Desse modo, se o estudante, por exemplo, não conseguir levar as duas pessoas, terá naquele semestre que pagar um valor correspondente a 10% da mensalidade (duas pessoas equivalem a 10%). Se no outro semestre ele levar quatro pessoas, por exemplo, não pagará nenhuma taxa durante dois semestres, pois já conseguiu a quantidade suficiente para cada semestre. Além dessa exigência, há outras requeridas aos estudantes, conforme disposto no site do UniAGES:

Comprometimento com o projeto pedagógico do curso e da faculdade (atividades de ensino, pesquisa e extensão), desempenho acadêmico e envolvimento nas campanhas de captação de novos estudantes para o projeto, com incentivos adicionais.

O pagamento do valor correspondente à mensalidade (a quantia que falta pagar, para aqueles que contribuem mensalmente) ocorrerá depois da formatura. O estudante terá dois anos de carência para só então começar a quitar a dívida, a qual será dividida em até doze (12) anos, podendo o estudante, por opção, fazer antecipação mensal ou semestral. Segundo a instituição, não há juros cobrados nesse pagamento. Conforme o site:

A atualização do saldo a pagar é feita anualmente, de acordo com o reajuste das mensalidades regulamentado por lei. Após formatura o egresso pagará o valor da mensalidade praticado naquele ano letivo, com vencimento no dia 25. Se durante a formação, por opção, o estudante resolver antecipar o pagamento, serão praticados valores e descontos como incentivos por adimplência, por ordem decrescente, de 25 a 2 de cada mês.

Diante disso, no mês subsequente à formatura, o estudante começará a pagar 50% da mensalidade vigente, até a quitação do contrato ou por opção 100%, com direito a um tempo de carência de dois (2) anos após formatura, se por opção, o aluno resolver não quitar as mensalidades, recolherá a Instituição somente os juros de mercado. O ProVIDA é, portanto o projeto formulado pelo UniAGES como uma medida para atender aos estudantes que objetivam cancelar a matrícula em decorrência de não terem sido beneficiados pelo ProUni e/ou pelo Fies. A próxima seção versará sobre o processo da pesquisa discutindo o delineamento de sua abordagem, uma reflexão a respeito da relação entre pesquisador e sujeito-objeto, tratará do campo e dos sujeitos da pesquisa e por fim, dos instrumentos de coleta e análise dos dados.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Onde os outros veem dados, fatos, coisas, a etnometodologia vê um processo.

(COULON, 1995)

Em tudo que fazemos deve haver desejo, prazer e sentido. Não é diferente quando nos propomos a pesquisar algo. Na escolha do objeto de pesquisa, além da satisfação, é importante o despojar-se de nossas certezas, suspender os nossos juízos e conhecimento, embora estejamos a ele unidos por nossas escolhas. Não se nasce sabendo pesquisar, tampouco se aprende de uma hora para outra, presumo, que é no caminhar que vamos aprendendo de fato a fazê-la. É no movimento do balanço de idas e vindas da construção da pesquisa que nos conhecemos, nos edificamos enquanto pesquisador. Lambertucci (2007, p.28) apresenta a mesma inferência:

[...] aprendemos a pesquisar ao nos permitirmos fazê-lo, despojando-nos de algumas certezas, humildes diante do objeto, somos construídos também. No ir e vir dos resultados e da reflexão sobre nossas experiências repensamos nossas práticas, nossa visão de mundo, nossa relação com o saber. Aperfeiçoamo-nos, constituímos-nos pesquisadores.

Com o mergulho nas experiências, no esvaziar-se de certezas comecei a pesquisa. Portanto, para começá-la, parti da minha experiência como docente no Ensino Superior. Minhas inquietações, minhas interrogações, indagações e reticências que não tinham um destino certo, um caminho, até que tive contato com a teoria da *Relação com o Saber* do professor e pesquisador Bernard Charlot e percebi que minhas inquietações estavam de fato imbricadas a ela. Descobri-me e em sua teoria me encontrei. Era isso o que me instigava e que ansiava em pesquisar: compreender o universo do estudante universitário em sua relação com saber.

Foi nesse contexto que a pesquisa se desenrolou. Assim essa dissertação é escrita do interior, com estudantes de um Centro Universitário privado. Tem o objetivo de analisar a relação com o saber acadêmico dos estudantes que ingressam, com o auxílio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Projeto de acolhimento aos estudantes de baixo poder aquisitivo (ProVida), numa Instituição privada de Ensino Superior no interior da Bahia onde, atualmente, sou professora. Assim, como eles, eu também fui bolsista do ProUni e carrego comigo as marcas dessa experiência. Portanto, esse é um trabalho diretamente dedicado aos bolsistas do ProUni e também aos que financiam o curso pelo Fies ou pelo ProVIDA.

Enquanto professora, percebia que esses estudantes ingressavam na universidade com expectativas, na busca de realizar sonhos, assim eram alunos que tinham grandes desafios a enfrentar. Mas qual sentido eles atribuíam ao ser estudante universitário? O que, para eles, parecia ser mais relevante nas aprendizagens construídas na universidade? Interessei-me, por esse viés, em pesquisar a história dos sujeitos, saber quais sentidos eles atribuíam àquele novo mundo, o que os mobilizava a ingressar e permanecer na universidade; quais sentidos atribuíam ao fato de serem universitários nessa instituição específica, como eles avaliavam o Fies, o ProUni e o ProVIDA como meio de inserir o estudante em cursos de graduação de instituições privadas e contribuir para a sua permanência; enfim, compreender a relação que os universitários estabelecem com o saber acadêmico e, a partir da identificação dos projetos idealizados para o futuro, compreender os sentidos atribuídos à universidade.

Assim, para compreender a relação com o saber acadêmico que os estudantes universitários constroem, é indispensável que compreendamos o sentido que esses estudantes atribuem ao ir a uma universidade, estudar, aprender. Para compreender a relação de um indivíduo com o saber deve-se levar em consideração sua origem social, a evolução do mercado, do sistema escolar, as nuances das sociedades, etc. (CHARLOT, 2000). Assim, a análise da relação com o saber dos estudantes universitários da instituição pesquisada deve considerar a origem social, a instituição onde estudam, os programas de acesso e permanência (Fies, ProUni e ProVIDA), sua história e trajetória escolar. Isso porque a relação com o saber é também construída na relação com a instituição escolar, com as atividades desenvolvidas nela, “pois a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p.47).

Mas talvez ainda me perguntem: por que pesquisar detidamente os estudantes que têm seus estudos universitários financiados pelos programas? Como professora da Instituição pesquisada, vivenciei junto a estes estudantes a angústia que marcou o ano de 2015 quando muitos abandonaram o curso pela ausência de condições de custear as mensalidades, já que não tinham conseguido fazer o aditamento (renovação do contrato) do Fies, e outros por não terem conseguido o financiamento via ProUni, devido às mudanças nas regras desse Programa, que passou a exigir que o candidato alcançasse um mínimo de 450 pontos no conjunto das provas do ENEM, e não obtivesse nota zero na redação. Esse cenário foi o ingrediente que mobilizou meu desejo em pesquisar a relação com o saber desse grupo de universitários, os quais são, em sua grande maioria, de origem popular, provenientes de escola pública e que veem nos programas a continuidade de seus estudos. É a relação com o saber acadêmico desses estudantes que se busca compreender, identificando os processos que

estruturam a realidade do universitário, fazendo uma “leitura positiva” dessa realidade, ou seja, está atento ao que as pessoas conseguem, têm e são e não somente àquilo que elas falham e às suas carências (CHARLOT, 2000).

Como se vê a noção principal do problema de pesquisa é a Relação com o saber de Bernard Charlot (2000, 2001, 2005, 2009, 2013). A teoria da *Relação com o saber* pressupõe o estudo do sujeito conectado ao conjunto de relações que ele estabelece com o conhecimento, com o aprender, relações essas múltiplas, circunstanciais, e por vezes contraditórias. Desse ponto de vista, a dinâmica da relação com o saber está cabalmente ligada à noção de sentido e desejo. Isso porque, sendo o sujeito um ser de desejo, ele aprende quando o saber, além de uma significância provoca um desejo, colocando-o em movimento, mobilizando-o em direção ao saber a que confere valor. Nesse sentido, “o desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo” (CHARLOT, 2000, p.82). Diante disso, os estudos que se sustentam nessa teoria propõem a compreensão do sujeito, como sendo inteiramente e simultaneamente um ser social e singular, assim “ele não é um terceiro homem, um terceiro social e um terceiro singular, ele é totalmente humano, totalmente social, totalmente singular ($100\% + 100\% + 100\% = 100\%$)” (CHARLOT, 2005, p.57). Por isso, o sujeito da relação com o saber tem uma história única, que é sua e que nenhum outro a possui ou vivenciou as mesmas experiências, embora compartilhe com outras pessoas, mas que ao mesmo tempo precisa do outro para se humanizar, socializar, assim ele é ao mesmo tempo singular, social e humano.

Diante do exposto, esta seção mostra os elementos que compõem a trajetória da pesquisa. O primeiro desses elementos esclarece a abordagem e o tipo de pesquisa; o segundo ocupa-se da relação pesquisador e sujeito-objeto; em seguida é apresentado o campo da pesquisa, onde são tratadas as informações sobre a instituição: história, missão, organização dos centros de conhecimento, bem como as mudanças recentes em seu cenário institucional. Apresenta também informações sobre a cidade onde se localiza a instituição: história do município, sua base econômica, população, educação, de modo que o leitor consiga vislumbrar como é viver e estudar nessa cidade.

Outro elemento ulterior esclarece quem são os sujeitos da pesquisa, de modo a deixar claro quem são esses universitários que têm voz na investigação. Por fim, tem-se o último elemento, que abordará os instrumentos usados na coleta de dados, bem como os aplicados para a análise dos dados.

4.1 DELINEAMENTO DA ABORDAGEM DE PESQUISA

A pesquisa realizada ancorou-se numa investigação qualitativa, embora tenha se utilizado de dados quantitativos, inspirada numa abordagem fenomenológica-hermenêutica e etnometodológica formulada por Harold Garfinkel, já que essa, inspirada na fenomenologia, “leva a sério e analisa a objetivação que os atores sociais fazem de seu mundo familiar e cotidiano” (COULON, 2008, p.56). É importante esclarecer que a etnometodologia não é um método, mas uma referência teórica apropriada para quando se deseja pesquisar o sentido que os sujeitos atribuem a determinado fenômeno. “A etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, racionar” (COULON, 1995, p.30). Assim, igualmente à fenomenologia-hermenêutica, é uma das abordagens que dialoga com a investigação qualitativa.

A pesquisa qualitativa, busca a compreensão dos fenômenos do mundo social, na medida em que considera o significado e o sentido para a transformação da realidade humana socialmente vivida. Sobre ela Baquero, Gonçalves e Baquero (1995, p.21) dizem que: “O mundo social, na perspectiva qualitativa, é visto através do pesquisador que busca compreender os sistemas de significados utilizados por um grupo ou uma sociedade”. Sobre a abordagem fenomenológica-hermenêutica o mesmo autor a caracteriza como o processo de investigação que procura conhecer a realidade a partir da apreensão do significado de um fenômeno para as pessoas que o vivenciam em uma situação real/concreta, num determinado contexto sociocultural. O método fenomenológico parte assim, da “[...] descrição concreta dos conteúdos da consciência ‘em situação’ [...], substituindo “[...] as construções explicativas pela descrição do ‘que se passa’ efetivamente do ponto de vista daquele que vive tal ou qual situação concreta” (De BRUYNE et ali, s.a., p. 76) apud (BAQUERO; GONÇALVES; BAQUERO, 1995, p. 28). Nesse cenário, a abordagem se manifesta na vontade de explicitar as camadas de sentido mais originárias, as essências mais escondidas.

Essa abordagem tem em Husserl, além de outros, como Merleau-Ponty, a base dos pressupostos filosóficos e epistemológicos, e parte da concepção de que o conhecimento se dá não na observação do fato, mas na compreensão do fenômeno. Fenômeno, nesta perspectiva, consiste no modo de aparição das coisas à consciência que, enquanto intencionalidade, tem a capacidade de atribuir significado às coisas exteriores (BAQUERO; GONÇALVES, BAQUERO, 1995). Esse tipo de pesquisa descreve o sentido, a experiência como vivida pelo

sujeito. Nas palavras de Merleau-Ponty (2011, p.14), “o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”. Nesse prisma, a fenomenologia não parte do construído, mas estuda processos, considera a realidade imediata a partir da qual os sujeitos elaboram suas interpretações e explicações. Diante disso, não coube à pesquisadora analisar a relação com o saber acadêmico dos universitários, avaliando-a como certa, errada ou consolidada, pois nesse tipo de pesquisa, bem como nas abordagens de Charlot sobre a relação com o saber, não se admite julgamentos e avaliações, mas descreve e se faz uma leitura da realidade do sujeito.

A etnometodologia, igualmente à fenomenologia-hermenêutica, cunha-se na descrição, na relatabilidade, característica que permite os sujeitos comunicarem, compartilharem suas experiências. A relatabilidade é as descrições que os sujeitos fazem de seus processos reflexivos, procurando mostrar sem cessar a constituição da realidade que produziram e experienciaram (GUESSER, 2003). A etnometodologia é a teoria que segundo Coulon (1995), trabalha com processos, e não com a constância do objeto. Assim, são as realizações contínuas dos sujeitos que é interesse. “Onde outros veem dados, fatos, coisas, a etnometodologia vê um processo através do qual os traços da aparente estabilidade da organização social são continuamente criados” (M. POLLNER, 1974 *apud* COULON, 1995, p.31).

Diante do exposto, inspirada nas bases da etnometodologia e da fenomenologia-hermenêutica pretende-se compreender a relação que os universitários estabelecem com o saber acadêmico, visto serem elas referências que permitem o reconhecimento e a consideração da reflexividade natural do sujeito, colocando-o como elemento importante da pesquisa, pois o que ele descreve, sente, expõe, vivencia são dados de interesse tanto para a fenomenologia quanto para a etnometodologia. Segundo Coulon (2008, p.56), esta última se interessa mais pelo ‘social se fazendo’ que pelo ‘social consolidado’. Extrai-se disso, que o enfoque da pesquisa etnometodológica é dado para a vida cotidiana. Assim, nesta pesquisa, o aspecto elucidado será o cotidiano acadêmico dos universitários, compreendendo sua relação com o saber, a partir de suas experiências, de suas vivências, de seu modo de interpretar o mundo, o saber, a universidade, a condição de universitário.

Foi, portanto, ancorada nesse tipo de pesquisa e abordagem que a investigação transcorreu. Assim, apoiada nesse panorama, a presente pesquisa foi organizada em um plano teórico conceitual, a partir do qual se realizaram algumas incursões por meio de estudos que se debruçam sobre a relação com o saber, estudantes universitários, instituições privadas; e

outro no plano empírico, a partir do qual a pesquisa voltou-se para o campo, visando à coleta de dados, no qual utilizou-se como instrumentos: questionário, o balanço do saber e a entrevista.

Ante a impossibilidade de abranger todos os estudantes da instituição pesquisada, o trabalho se deu com um universo representativo desses estudantes (esse universo, esse recorte, embora já tenha sido mensurado, seja melhor detalhado nos itens subsequentes). Tal situação, de modo algum, comprometeu os resultados dessa pesquisa, visto que o produto a ser apresentado, ao final, configura-se como um olhar, sobre a identificação e análise da relação com o saber dos estudantes que ingressaram, com o auxílio do Fies, ProUni e ProVida, no UniAGES e que foram convidados a se expressar, permitindo que a pesquisa tenha se constituído como possibilidade de tornar visível a percepção desse grupo de estudantes.

Por tudo isso, os resultados dessa investigação não trazem a dimensão generalizadora dos sujeitos, visto não ser essa a finalidade, mas sim a oportunidade de conhecermos estes estudantes, sua relação com o saber, qual o sentido eles atribuem ao fato de ser estudante universitário, conhecer seus projetos para o futuro, saber o que os mobiliza a entrarem e permanecerem na universidade; conhecer as suas dificuldades na rotina de estudos encontradas e quais as práticas para superá-las. Nessa perspectiva, optou-se por uma metodologia que pudesse articular diferentes técnicas de coleta de dados.

A garantia de confiabilidade da pesquisa se dá pela concordância intersubjetiva, a relação entre os diferentes instrumentos usados, os sujeitos e as concepções teóricas utilizadas. Assim o critério de verdade passa, necessariamente, pela explicitação das relações existentes entre os procedimentos adotados na coleta de material empírico, a literatura científica, o objeto de pesquisa e os resultados obtidos a partir dessas relações (LEONARDO; BRITO, 2001, *apud* DUARTE, 2004).

Além da abordagem da pesquisa, o pesquisador é elemento importante na investigação. Ele é o sujeito que faz as leituras, as escolhas, os recortes, que coleta e analisa os dados. Sem ele não há pesquisa, assim não haverá descobertas, e por isso, tudo na ciência perderia o sentido e deixaria de existir. É a pesquisa que move a ciência, que põe em movimento o conhecimento e os saberes do mundo científico. É, portanto, desse pesquisador em relação ao sujeito-objeto que se ocupará o tópico a seguir.

4.2 REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO PESQUISADOR E SUJEITO-OBJETO

O que é um pesquisador frente ao seu objeto de pesquisa senão um ser humano, que além de biopsicossocial é também um ser espiritual, dotado de sentimentos, vivências, percepções, olhares que são seus. É nessa perspectiva que a pesquisadora se insere. Uma mulher que, embora envolvida numa pesquisa científica, está imbricada com suas emoções, sentimentos, experiências. Mesmo que o positivismo pregue a neutralidade e objetividade do pesquisador diante do objeto, não há como sair inteiramente de si, deixar de ser você enquanto sujeito portador de identidade para estudar e analisar um objeto com inteira imparcialidade. Por isso, libertando-se da ilusão objetivista do método científico, o pesquisador não se define nem age como um observador neutro frente a fatos que lhe são exteriores, mas reconhece e analisa o seu próprio envolvimento em um movimento de aproximação do fenômeno e, ao mesmo tempo, de distanciamento (BAQUERO; GONÇALVES; BAQUERO, 1995).

É nessa dinâmica de proximidade e afastamento que me coloquei como pesquisadora. A aproximação se dá mediante o olhar do pesquisador, a sua interpretação, as suas escolhas, os seus recortes diante do objeto pesquisado. Por outro lado, para descrever na íntegra como os sujeitos da pesquisa encaram o fenômeno, nesse caso da Relação com o Saber, o pesquisador precisa suspender tanto quanto possível as suas próprias experiências (CRESWELL, 2014), eis aí a dinâmica do distanciamento, essa suspensão não o faz desvencilhar de si, porque tudo que dizemos está de algum modo impregnado de nós. Já dizia o poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto “Sempre evitei falar de mim,/ falar-me. Quis falar de coisas./ Mas na seleção dessas coisas/ não haverá um falar de mim?” (PEIXOTO, 2001, p.20). Assim, tudo que se pesquisa é um falar de si, pois somente aquilo que vibra em nós, nos move a pesquisar, então de fato há uma relação entre o pesquisador e seu objeto pesquisado. Além disso, somos autores de nossas pesquisas, assim como do texto produzido a partir delas, isso significa, não perder de vista que é o pesquisador quem define os objetivos da pesquisa, quem escolhe o método de investigação, quem realiza entrevistas, elabora o roteiro, registra respostas, transcreve, arquiva, interpreta e escreve e assina o texto final (VELHO, 1986, *apud* DUARTE, 2004, p.218).

Por tudo isso, os aspectos de sua percepção, de seus sentimentos, de sua interpretação compõem a análise dos dados, que foi inspirada no método de Colaizzi (1978, *apud* CRESWELL, 2014): busca de expressões significativas (que fazem sentido para o pesquisador), formulação do significado, agrupamento em categorias e posterior apresentação exhaustiva do fenômeno, isso à luz da hermenêutica. Sobre essa Moreira (2002, p.101) diz que:

[...] a Fenomenologia Hermenêutica almeja um pouco além: descobrir sentidos que não são imediatamente manifestos ao nosso intuir, analisar e descrever, devendo-se ir além do que é simples e diretamente dado. O que é dado é apenas uma pista para o que não é dado, ou não é explicitamente dado. Para que seja realmente fenomenologia, a Fenomenologia Hermenêutica não deve se cingir à inferência construtiva, mas a um desvelar de sentidos ocultos.

Neste viés, é a hermenêutica que abre a possibilidade da interpretação ao oportunizar a revelação da essência do fenômeno, analisando, interpretando, partindo do pressuposto do sentido, da significação, do mundo dos sujeitos pesquisados (ROJAS; FONSECA; SOUZA, s.a.).

Os sujeitos, então, desta pesquisa, são universitários de uma instituição privada de ensino superior situada em um município da Bahia. É, portanto, sobre o campo da pesquisa que abordaremos no tópico a seguir, a fim de contextualizar a instituição e o município onde está localizada e melhor compreender o que esses sujeitos revelam.

4.3 CAMPO DA PESQUISA

O Centro Universitário UniAGES campo em que se desenvolveu a pesquisa, localiza-se no município de Paripiranga (BA). A fim de melhor situar o contexto em que a Instituição se insere apresentar-se-á a seguir um panorama geral desse município: sua história, base econômica, população, educação.

Paripiranga¹⁴ é uma cidade do interior da Bahia, situada a aproximadamente 360 km de Salvador e 110 km de Aracaju, capital de Sergipe. Está localizada na Zona Fisiográfica do Nordeste, com uma área de 436,6 Km², ficando totalmente incluída no Polígono da Seca, pertencendo ao Nordeste do Estado da Bahia, na microrregião do Agreste de Alagoinhas. Faz fronteira com o Estado de Sergipe a leste e sul, nos municípios de Simão Dias, Poço Verde e Pinhão.

Teve sua primeira nomeação Patrocínio do Coité pela Lei Provincial n.º 1.168 de 22 de maio de 1871. Antes disso, é tradição recorrente dizer que aí habitavam índios que compunha uma tribo denominada vermelhos, havendo quem admite, pertencesse ela à família dos tapuias. Mais tarde, passou a ser chamada de Malhada Vermelha e mudando logo mais para Patrocínio do Coité. Por fim, pelo Decreto Estadual n.º 7.341, de 30-03-1931, tomou o nome de Paripiranga. O atual topônimo Paripiranga, segundo alguns, vêm do tupi terra

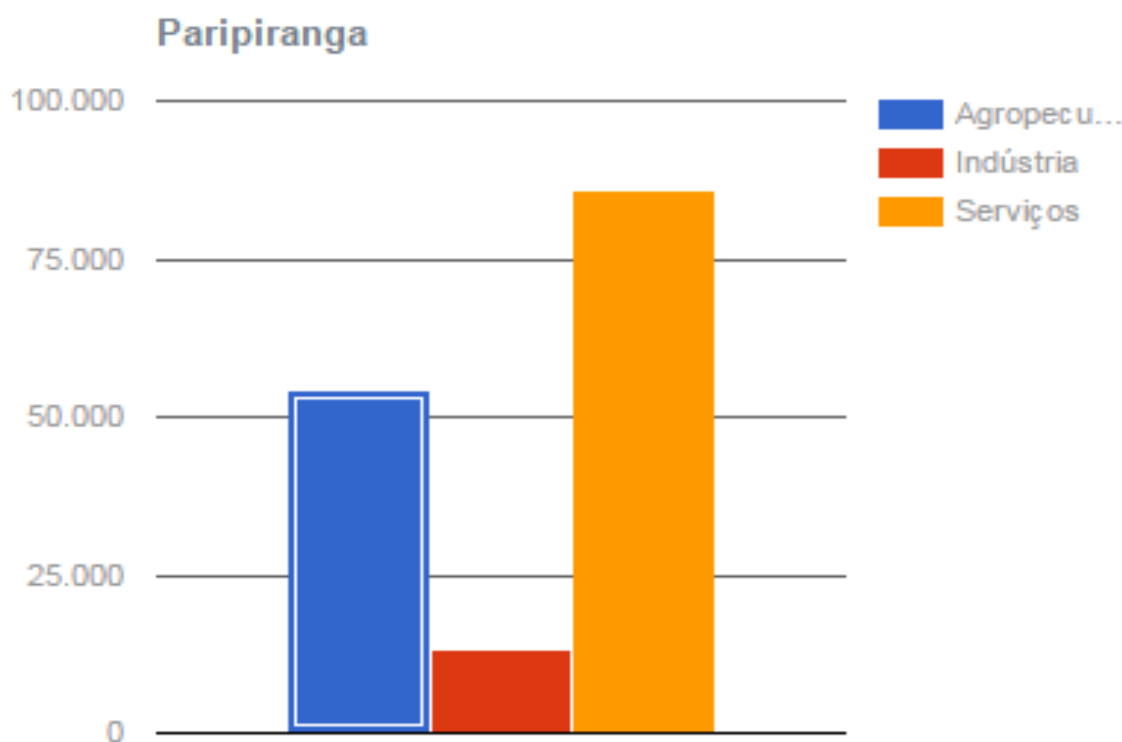
¹⁴ Informações mais precisas e detalhadas disponíveis em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=292380&search=bahia|paripiranga|infograficos:-historico>>

vermelha, nome primitivo do lugar; e segundo outra versão é a junção dos vocábulos pari (cercado de peixes) e piranga (vermelho), de onde viria também Ipiranga, o antigo nome do vaza-barris.

A economia do município está baseada segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), primeiramente em serviços, depois na Agropecuária (com o cultivo, sobretudo, de milho e feijão) e por fim, em indústria (pequenas Indústrias de transformação como padarias, marcenarias, serralharias, olarias, etc.), conforme a figura abaixo:

Figura 2 - Base econômica do município de Paripiranga



Fonte: IBGE

Além do disposto acima, há na economia do município a presença do comércio varejista, a exemplos de supermercados, autopeças, lojas de calçados e de roupas, os quais objetivam atender à necessidade da população local.

A população do município gira em torno de 27.778 mil habitantes. Diante desse dado, vê-se que é uma cidade pequena¹⁵, portanto, com marcas e características próprias do seu

¹⁵ Conceito de cidade pequena segundo o IBGE é a cidade com menos de 50 000 habitantes. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1946_v8_n3.pdf> Acesso em 26 de Junho de 2016.

contexto. No que se refere à rede de educação do município ainda é deficiente, havendo unicamente uma (1) instituição de nível Médio (pública). Em decorrência disso, uma parte dos estudantes de origem mais privilegiada desloca-se para a cidade vizinha, Simão Dias (SE), situada a 7 km do município, para cursar o ensino médio.

É importante destacar que na base de dados do IBGE tem-se o registro de duas (2) instituições desse nível, isso porque até dois anos tinha-se outra instituição privada que atendia aos estudantes de nível médio. Assim, o maior número de unidades educacionais num total de dezenove (19), concentra-se no nível Fundamental e seguida pela Pré-escola com dezessete (17) estabelecimentos. O número de matrículas segue tomando como referência o número de escolas. Ante o exposto, ainda segundo o IBGE, tem-se:

Quadro 7 – Matrículas por nível (2014)

Variável	Paripiranga	Bahia	Brasil
Pré-escolar	800	3.733,75	47.547,21
Fundamental	4.925	23.198,30	297.024,98
Médio	1.043	5.890,72	83.768,52

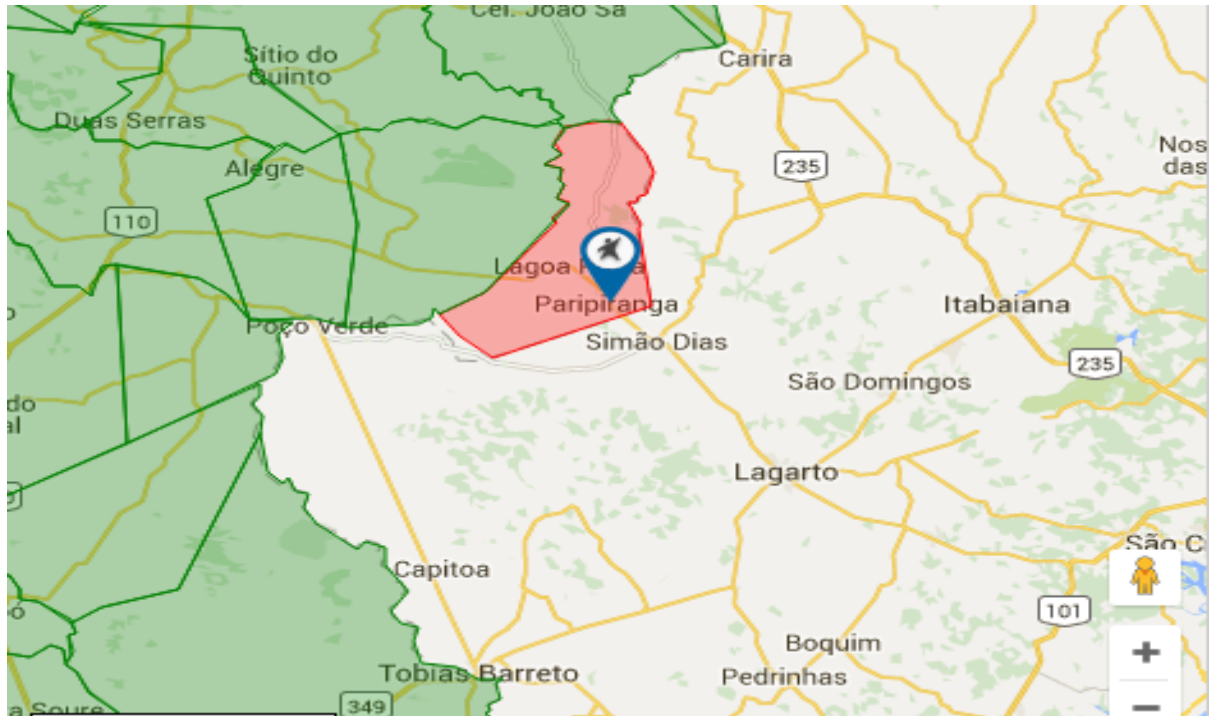
Fonte: IBGE

É importante ressaltar que o número de matrículas contabilizado para o nível médio levou em consideração as duas instituições de ensino médio existentes até ao final de dezembro de 2014.

A população do município leva uma vida calma, tranquila: não há trânsito, congestionamento, nem tampouco a vida agitada das grandes metrópoles. De segunda à quinta tem-se uma cidade sem grandes movimentos: as pequenas indústrias de transformação e os serviços funcionam com poucos clientes; a partir da quinta à noite, com a chegada de alunos que veem de outras cidades, para estudar no UniAGES no final de semana (calendário alternativo), a cidade ganha ares de cidade universitária. O movimento aumenta, as indústrias trabalham produzindo mais, os serviços expandem sua produção, os restaurantes recebem uma quantidade maior de clientes, enfim o comércio local movimenta-se. Com a volta desses estudantes universitários para a sua cidade de origem no sábado à noite, a cidade volta a ficar pacata. É, portanto, nesse município onde se localiza a instituição de ensino superior, campo desta pesquisa.

Têm-se abaixo uma ilustração que indica a localização da cidade (azul) no mapa do estado da Bahia, seguido de algumas imagens do espaço público desse município.

Figura 3 – Localização de Paripiranga no estado da Bahia



Fonte: Confederação Nacional dos Municípios¹⁶

Figura 4 – Praça da Matriz de Paripiranga (BA)



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bWDvWb9DBCw>> Acesso em 26 de Junho de 2016.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.cnm.org.br/municipios/index/100129/100129291>> Acesso em 02 de maio de 2016.

Figura 5 – Prefeitura Municipal de Paripiranga (BA)



Fonte: Disponível em: <http://www.tcm.ba.gov.br/index.php/municipio-post/paripiranga/>. Acesso em 26 de Junho de 2016.

No que se refere ao Centro Universitário AGES, suas origens datam de 1982, com a criação do projeto Associação de Jovens para Integração Social (AJIS), cuja finalidade, a princípio, era dinamizar ações comunitárias voltadas ao social.

Pretendia-se de acordo com os dados dispostos no site da instituição¹⁷, uma escola em ação, movimento, dinamicidade. Então no ano de 2001, a instituição passa de AJIS para AGES¹⁸ (Colégio AGES), localizado na Rua dos Estudantes, 88.

Em 2001 inicia o trabalho como Instituição de Ensino Superior, que a princípio, funcionava no prédio do Colégio. Nesse mesmo ano, tem-se implantado os cursos de Licenciatura em Letras Português, Ciências Contábeis e o antigo Normal Superior atendendo às necessidades do município, ainda carente de profissionais graduados. O curso de Pedagogia veio logo em seguida, no ano de 2002. Nesse ano, a instituição muda-se para o prédio onde atualmente funciona, localizado na Avenida Universitária, nº 23, Parque das Palmeiras.

¹⁷ Site: <http://www.faculdadeages.com.br/>. Acesso em 17 de maio de 2016.

¹⁸ AGES, origem: do verbo agir, conjugado na 2ª pessoa do singular.

Quinze anos depois a instituição contava com 24 cursos, a saber: Odontologia (2015), Arquitetura e Urbanismo (2015), Educação Física Bacharelado, Engenharia Civil (2014), Farmácia (2014), Física (2014), Fisioterapia (2014), Geografia (2014), Nutrição (2014), Serviço Social (2014), Sistemas de Informação (2014), Química (2014), Engenharia Agrônômica (2013), História (2012), Matemática (2012), Ciências Biológicas (2012), Psicologia (2009), Educação Física Licenciatura (2008), Enfermagem (2008), Direito (2005), Administração (2004), Pedagogia (2002), Letras (2001) e Ciências Contábeis (2001).

Em 2015, ocorreram mudanças importantes na Instituição. Ela expande seus empreendimentos com novos polos: Jacobina (BA), Jeremoabo (BA), Lagarto (SE), Senhor do Bonfim (BA) e Tucano (BA), ainda sem funcionamento. Nesse mesmo ano é reconhecida pelo MEC como Centro Universitário passando a ser chamada de UniAGES¹⁹.

O UniAGES, baseado na carência socioeconômica da região, define sua missão como: “O desenvolvimento das regiões nordeste da Bahia e centro-sul de Sergipe. Além de ter como foco, a educação para melhoria da qualidade de vida das pessoas”(Faculdade AGES, p. 5, 2014). Assim, comungando com a sua missão, estabelece alguns objetivos expressos em seu Projeto Político Institucional (PPI), dentre os quais:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação do desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VI – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e dos benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. [...] (FACULDADE AGES, p. 6, 2014)

Sobre a organização em Centros de Conhecimento, a instituição, até o início do primeiro semestre de 2016, organizava-se em três (3) Centros, a saber: Centro de Ciências Humanas, Centro de Ciências Biológicas e Centro de Ciências Exatas. A partir de maio do corrente ano, com a mudança do estatuto de Faculdade para Centro Universitário, a instituição passou a organizar os cursos em oito (8) Centros, conforme o quadro abaixo:

¹⁹ Utilizaremos esse nome para nos referirmos a ela. Informação mais detalhada dessa mudança está disponível no site < <http://faculdadeages.com.br/faculdadeages/historia/> >.

Quadro 8 – Cursos por Centro de conhecimento

CENTRO DE CONHECIMENTO	CURSOS POR CENTRO
Ciências Agrárias	Engenharia Agrônômica Medicina veterinária
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas
Ciências da Saúde	Educação Física (licenciatura) Educação Física (bacharelado) Farmácia Fisioterapia Nutrição Odontologia
Ciências exatas e da Terra;	Física Matemática Química Sistema de Informação
Ciências Humanas	Geografia História Pedagogia Psicologia
Ciências Sociais Aplicadas	Administração Arquitetura e Urbanismo Ciências Contábeis Direito
Engenharias	Engenharia Civil
Linguística, Letras e Artes	Letras

Fonte: Construção da autora (Maio de 2016)

Partindo disso, a pesquisa envolveu um curso de licenciatura representativo de cada centro de conhecimento²⁰ implantado no UniAGES, segue: Biologia, 2012 (Ciências Biológicas); Educação Física, 2008 (Ciências da Saúde); Matemática, 2012, Física, 2014, e Química, 2014 (Ciências Exatas e da Terra); Pedagogia, 2007 (Ciências Humanas); Letras, 2001 (Linguística, Letras e Artes)²¹. A definição dos cursos tomou como premissa considerar aqueles cursos com maior número de estudantes matriculados, pois assim ter-se-ia uma base mais ampliada de dados. No entanto, como os cursos do Centro de Exatas registravam um baixo número de matrículas, optou-se por três cursos, como disposto acima. Enfim, a escolha por esses cursos levou em consideração o maior número de estudantes e por ser neles que ocorrem a maior concentração de estudantes dos Programas investigados.

²⁰ Os centros de conhecimento organizados e apresentados pela Instituição, onde se enquadram os cursos estão disponíveis em: <<http://www.faculdadeages.com.br/faculdadeages/cursos/>>

²¹ Data de início do funcionamento do curso disponível no link: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTY0MA>>

Segue quadro demonstrando o quantitativo de alunos por curso de licenciatura em 2016-1:

Quadro 9 - Quantidade de alunos por curso e turno

ANO DE 2016					
1º PERÍODO			2º PERÍODO		
CURSO	NOTURNO	CALENDÁRIO ALTERNATIVO	CURSO	NOTURNO	CALENDÁRIO ALTERNATIVO
MATEMÁTICA	2	7	MATEMÁTICA	3	0
PEDAGOGIA	22	32	PEDAGOGIA	3	1
QUÍMICA	4	1	QUÍMICA	1	1
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	20	24	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	3	4
ED. FÍSICA	32	0	ED. FÍSICA	9	15
FÍSICA	2	4	FÍSICA	2	2
GEOGRAFIA	3	6	GEOGRAFIA	3	3
HISTÓRIA	18	18	HISTÓRIA	3	2
LETRAS	6	16	LETRAS	0	3

Fonte: Construído pela autora (Março de 2016)

A fim de melhor situar o leitor dentro da Instituição pesquisada, segue abaixo figuras apresentando o pátio (acesso principal dos estudantes), o Anfiteatro Eiffel, espaço usado para realização de eventos institucionais; o Small shopping, onde se localizam lojas de roupas, calçados, academia, cantina, sorveteria, papelaria, floricultura, enfim um dos espaços de conveniência da instituição; a biblioteca, espaço de estudo e empréstimo de livros.

Figura 6 – Entrada principal do UniAGES



Fonte: Disponível em: <<http://www.faculdadeages.com.br/uniages/>> Acesso em 26 de Junho de 2016.

Figura 7 - Anfiteatro Eiffel do UniAGES



Fonte: Disponível em: <<http://www.paraisourgente.com/2015/07/medicina-comitiva-visita-unidade-da.html>> Acesso em 26 de Junho de 2016.

Figura 8 – Small Shopping do UniAGES



Fonte: Disponível em: <<http://construtorasetta.com.br/obras-concluidas-7.html>> Acesso em 26 de Junho de 2016.

Figura 9 - Biblioteca do UniAGES



Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/centrouniversitarioages/photos>> Acesso em 26 de Junho de 2016.

Nessa imagem encontramos escritas dos estudantes no mural interativo. Esse mural visa a um espaço de escrita livre pelos estudantes, na imagem têm-se mensagens escritas na semana do dia 12 de junho.

O tópico a seguir esclarecerá quem são os sujeitos da pesquisa, a fim de que se possam apresentar os universitários que tiveram voz nesta investigação e contribuíram para a sua realização.

4.4 SUJEITOS DA PESQUISA

O que é o sujeito? O ser humano? Um conjunto de células, tecidos, sistemas? Talvez tudo isso, ou nada, ou mais que isso. Talvez sejamos uma “máquina” movida a desejos, sonhos. Cecília Meireles já dizia “entre mim e mim, há vastidões bastantes para a navegação dos meus desejos afligidos”²². Amargurados ou não, Charlot (2001, 2005) já propunha a compreensão de que um sujeito é um ser (indivíduo) inteiramente e simultaneamente social e singular, “ele é totalmente humano, totalmente social, totalmente singular” (CHARLOT, 2005, p.57). Um ser de desejo. Desejo de saber, de poder e ser, desejo de si, do outro. Um ser portador de anseios em um mundo compartilhado com outros sujeitos. Um sujeito “que ocupa uma posição social cuja primeira instância é a família e atribui sentidos e significados singulares a si próprio e ao mundo, na construção de uma história singular” (BICALHO, 2014, p. 624).

Indivíduos como esses descritos são os sujeitos da pesquisa: universitários bolsista do Fies, ProUni ou ProVIDA que ingressaram no ano de 2015/ 2016 numa Instituição privada de Ensino Superior no interior da Bahia. São sujeitos, em sua maioria, trabalhadores, egressos de escola pública, de origem popular, famílias em grande parte de baixa escolaridade, enfim são sujeitos que tentam escrever um destino social melhor que o dos seus pais. Os sujeitos são, detidamente, estudantes do calendário noturno e calendário alternativo²³ que estavam cursando o 1º e 2º período no ano de 2016 (mais precisamente no primeiro semestre desse ano). Ratifico que são estudantes de cursos de licenciaturas.

Esses estudantes se constituíram como os sujeitos da pesquisa colaborando com a investigação nas diferentes fases da produção dos dados. Nesse processo, diferentes instrumentos foram utilizados. Dessa forma, passamos a apresentar, no tópico a seguir, esses

²² Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/ceci14.html>> Acesso em 26 de maio de 2016.

²³ Nomenclatura para se referir respectivamente a alunos que estudam no turno noturno durante os 5 dias úteis da semana, e alunos que optaram por estudar nos finais de semana sexta (manhã, tarde e noite) e sábado (manhã e tarde).

instrumentos detalhando sua natureza, conteúdo, critérios para a aplicação, bem como explicitamos os parâmetros adotados para a análise dos dados.

4.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA: COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados é uma profusão de atividades relacionadas entre si que tem por finalidade a reunião de informações a fim de que seja possível responder às perguntas da pesquisa (CRESWELL, 2014). Segundo o mesmo autor, a coleta de dados envolve muito mais que técnicas, “significa obter permissões, conduzir uma boa estratégia de amostragem, desenvolver meios para registrar as informações e prever questões éticas que possam surgir” (ibidem, p.121). Por esse motivo, é importante esclarecer que antes da execução das técnicas do campo, foi encaminhado para o Diretor da instituição, hoje Reitor, um documento solicitando autorização para a realização do estudo (APÊNDICE A). Junto a esse documento foi também enviado o projeto de pesquisa, o qual foi submetido a uma avaliação. Diante do exposto, a pesquisa foi iniciada em abril de 2016 mediante a autorização do Vice-Reitor para a sua realização.

Antes, no entanto, de esclarecer sobre os instrumentos de coleta e análise de dados, vale destacar que no segundo semestre de 2015 a UniAGES sofreu uma redução no número de estudantes, situação decorrente das instabilidades nos processos de Financiamento (Fies) e pelas alterações nas regras do ProUni o que gerou muitas desistências, também pela dificuldade financeira dos alunos para custear seus estudos. Diante disso, é importante esclarecer que ao adentrar ao campo mais profundamente (no primeiro semestre de 2016) e aplicar o questionário e o balanço de saber, os quais serão explicados mais adiante, observei que mais de 50% dos estudantes de 1º e 2º períodos, dos cursos já mencionados, eram bolsistas de um programa da instituição o ProVIDA, o qual já foi explicado em tópico anterior. Essa situação mudou alguns contornos da pesquisa: de início pretendia-se explorar os estudantes dos programas Fies e ProUni, com essa situação evidenciada no campo, achamos mais pertinente inserir esse grupo de estudantes universitários do ProVIDA, assim teríamos uma amplitude maior de dados a analisar. Além disso, esse grupo de estudante compõe o resultado da inconstância instalada a partir do segundo semestre de 2015, desse modo, não fazia sentido deixá-los de fora, eles estavam inteiramente imersos nos objetivos desta pesquisa. Em decorrência dessa situação, optamos por pesquisar a relação com o saber acadêmico dos estudantes universitários que ingressaram e permanecem estudando pelos programas: Fies, ProUni e ProVIDA.

Mergulhados nessa compreensão, os instrumentos utilizados para a pesquisa foram o Questionário, o Balanço de Saber (APÊNDICE C) e por fim, a Entrevista (APÊNDICE D).

O Questionário, com perguntas fechadas, foi aplicado aos alunos de 1º e 2º períodos dos cursos de Biologia, Educação Física, Matemática, Física, Química, Pedagogia e Letras, totalizando 176 estudantes, e foi assim utilizado a fim de traçar o perfil geral dos estudantes que ingressam na UniAGES pelo ProUni e Fies, pois viu-se nele o instrumento de pesquisa mais adequado para obtenção e sistematização de dados capazes de contribuir para melhor compreender a relação com o saber acadêmico construída pelos sujeitos. Assim o questionário está organizado em dois grandes blocos temáticos, respectivamente: *Perfil Geral dos estudantes e Vida acadêmica*.

O bloco um (1) tem como objetivo levantar dados relativos ao período e turno em que o curso é realizado, bem como sexo, idade, cidade onde mora, como se mantém financeiramente, além de dados relativos a renda familiar, classe social, escolaridade dos pais, escola da educação básica (pública ou privada), número de vezes que repetiu o ano escolar e a religião, enfim, é o bloco que visa mapear o perfil geral desses estudantes. O bloco dois (2) por sua vez, busca obter dados relativos ao cotidiano universitário, programas pelos quais estudam e como eles exercem o ofício de estudantes, a saber: os tipos de leitura realizados no último ano, bem como os hábitos de leitura e escrita.

Para aplicação do questionário, acessei o site da instituição²⁴ para obter informação do calendário acadêmico e assim verificar o dia e horário que poderiam estar na mesma sala alunos de 1º e 2º períodos dos cursos Biologia, Educação Física, Matemática, Física, Química, Pedagogia e Letras, tentando concentrar maior número de estudante sem que, para isso, tivesse que interferir na dinâmica das aulas de muitos professores. Depois de estabelecer os dias e horários, entrei em contato com a equipe do Núcleo Docente Estruturante (NDE) da instituição a fim de reservar uma sala para que se pudesse ir concentrando os alunos para a aplicação do questionário. Em seguida, conversei previamente com o professor de cada turma marcando dia e horário que seria possível a aplicação do instrumento, retirando de sala, os alunos que compunham os sujeitos pesquisados e conduzindo-os para o espaço reservado. Uma lista de identificação contendo nome, endereço eletrônico e número de telefone, além da informação sobre o tipo de bolsa que possuíam, foi passada para os estudantes envolvidos assinarem, a fim de, posteriormente, facilitar o contato para a realização das entrevistas.

²⁴ Site institucional: www.faculdadeages.com.br

O *Balanço de saber* foi outro instrumento adotado e aplicado no mesmo momento do questionário. Ele é uma técnica elaborada por Bernard Charlot que consiste no processo da produção de um texto pelos sujeitos/estudantes, a partir das seguintes questões: “Desde que nasci, aprendi muitas coisas, em casa, na rua, na escola e em outros lugares... O quê? Com quem? O que é importante para mim nisso tudo? E agora, o que eu espero?” (CHARLOT, 2009, p. 7). Na tentativa de adequar esse instrumento à pesquisa, foram feitas algumas alterações, segue:

Desde que nasci, aprendi muitas coisas... e agora estou na Universidade. O que tenho aprendido na Universidade? E aprendeu com livros, com professores, com colegas...? O que lhe parece mais importante nesta aprendizagem? O que é importante para mim nisso tudo? E agora, o que eu espero, quais os meus projetos e expectativas para o futuro depois que me formar?

O tempo de redação não foi fixado, variava de estudante a estudante, no geral não excedeu 1 hora e meia, reunindo os dois instrumentos, questionário e balanço de saber. Com esse instrumento explora-se a aprendizagem e não o saber em si. “Os balanços de saber não nos indicam o que o aluno aprendeu (objectivamente), mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada” (CHARLOT, 2009, p.19). Diante disso, esse é o instrumento que nos permite apreender não o que o aluno aprendeu de fato, mas o que para ele tem significância, sentido, valor para que ele evoque em seu texto. Assim, é o instrumento que participou do processo de produção de dados e informações de modo a permitir a compreensão e análise da Relação que os universitários têm com o saber acadêmico e forneceu dados para apreender quais os projetos de futuro eles elaboravam e se havia vinculação com a natureza da Relação que eles tem com o saber acadêmico.

Os *Balanços de saber* foram recolhidos e analisados por Centro de conhecimento: cursos do centro de Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e por fim, o Centro de Linguísticas, Letras e Artes. Para isso, é inevitável a interpretação da pesquisadora. Para que as respostas dos estudantes façam sentido é preciso reagrupá-las, categorizá-las, o que supõe que seja preciso fazer escolhas – de forma que a categorização está igualmente ligada à relação com o saber da própria investigadora (CHARLOT, 2009). A análise do *Balanço de saber* recaiu sobre tudo que pudesse fornecer informações e dados sobre a maneira como os universitários organizam o universo da aprendizagem. “Assim, o que é apreendido são os processos de construção, de organização, de

categorização do mundo que permitem dar um sentido a esse mundo” (CHARLOT, 2009, p.19).

É importante esclarecer que dentro do universo de estudantes que participaram da pesquisa, foi definido um subgrupo com base no critério: serem estudantes bolsistas do Fies, ProUni e ProVIDA. É esse o subgrupo que corresponderá a análise dos dados da pesquisa. É nesse subgrupo que se debruça a pesquisa pelo qual ela tem interesse. Segue quadro com o demonstrativo de estudante por curso e custeio das mensalidades:

Quadro 10 – Número de estudantes por curso e financiamento da graduação

Curso	Fies	ProUni	ProVIDA	Recursos próprios	Total de estudantes	Porcentagem
Ciências Biológicas	11	3	18	3	35	20%
Educação Física	14	7	35	-	56	32%
Matemática	14	1	6	2	23	13%
Física	5	2	1	-	8	5%
Química	1	1	1	-	3	2%
Pedagogia	13	1	22	1	37	21%
Letras	7	-	7	-	14	8%
TOTAL					176	100%

Fonte: Criação da autora (Junho de 2016)

O subgrupo, portanto, corresponde ao total de 170 estudantes, sem participação dos seis (6) estudantes que correspondem aos que financiam a universidade com recursos próprios. Observe que o total de estudantes que participaram da pesquisa respondendo ao questionário, foi diferente do total de estudantes demonstrado no quadro três (3). Isso decorre do fato de haver estudantes que não estavam presentes na instituição nos dias da aplicação do questionário, contabilizando sete (7), bem como do número de alunos que já havia cancelado a matrícula por não ter condições financeiras de custear as mensalidades e não ter conseguindo nenhum dos programas, totalizando trinta e seis (36) estudantes.

A entrevista foi o último instrumento utilizado, ela “é sempre uma relação pessoal, próxima da confiança, e constitui o momento de mais forte imbricação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa” (BICALHO, 2004, p.18-19). Diante disso, “contar de si a alguém, é contar em concreto e numa determinada situação, isto é, trata-se de uma construção seletiva baseada nas representações e na memória” (LE GRAND, 1988 *apud* TEIXEIRA, 2010, p.42).

Dentro dessa perspectiva, foram realizadas seis (6) entrevistas junto aos universitários regularmente matriculados nos diferentes cursos de licenciatura, já mencionados. Optou-se por dois (2) universitários bolsistas do Fies, sendo um estudante do 1º período e outro do 2º período; dois (2) bolsistas do ProUni e dois (2) do ProVIDA, também em ambos os programas, um estudante do 1º período e outro do 2º período. Não importando o gênero, o curso, ou até mesmo se eram estudantes do noturno ou do calendário alternativo.

Para contatá-los, usamos da lista de identificação e foi escolhido aleatoriamente dois estudantes de cada programa. Telefonamos e ao mantermos contato expliquei a importância da participação e colaboração dos sujeitos pesquisados, ressaltando total anonimato das informações fornecidas, bem como a preservação de sua verdadeira identidade, além da minha postura ética ao trabalhar com os dados coletados. Quando não atendiam, tentávamos outro estudante, e assim montamos a amostra de 6 estudantes marcando horário e local.

A entrevista, portanto, foi o instrumento aplicado aos estudantes vinculados aos Programas Fies, ProUni e ProVIDA. Viu-se nela um instrumento importante por permitir um diálogo entre o entrevistado e entrevistador, o que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem no interior dos grupos dos quais o entrevistado participa, em um determinado tempo e lugar (DUARTE, 2004).

A entrevista é o momento de escuta aos sujeitos da pesquisa, de modo a possibilitar condições para a fala espontânea em ambiente e condições que favoreçam aos sujeitos se expressarem livremente. Diante disso, o bom entrevistador é aquele que sabe ouvir, mas ouvir de forma ativa, demonstrando ao entrevistado que está interessado em sua fala, em suas emoções, realizando novos questionamentos, confirmando com gestos que o ouve atentamente e que quer compreender suas palavras, mas sem influenciar seu discurso. Ele aprofunda o relato do participante e mostra atenção sobre detalhes importantes (BELEI et al., 2008). Nesse sentido, é importante que o entrevistado sinta-se bem, confortável e à vontade.

A partir da entrevista foi possível obter dados que permitiram compreender a relação dos estudantes com o saber acadêmico de modo mais específico, pois por ser ela um instrumento imediato, próximo da confiança, pode-se solicitar que o entrevistado explore algum elemento de interesse do pesquisador.

Diante desse quadro, a entrevista foi organizada mediante um roteiro previamente elaborado e organizado em quatro (4) blocos temáticos, respectivamente: *Trajetória escolar*; *Relação com a universidade e os programas*; *Relação com o saber* e *Relação com si mesmo*. O bloco 1 tem por objetivo levantar dados relativos ao sentido que tem para os estudantes a escola, os professores, as disciplinas, as aprendizagens da educação básica, isso é importante

para entender a relação que ele tem hoje com o saber acadêmico; o bloco 2 levanta dados sobre o sentido que os estudantes atribuem à universidade e aos programas aos quais eles estão vinculados (Fies, ProUni e ProVIDA); o bloco 3 busca reunir dados vinculados a questão específica desta pesquisa: a relação com o saber acadêmico. Dados relativos ao sentido, desejo e mobilização, o porquê da escolha, as aprendizagens que para eles fazem sentido e tem significância, dentre outros aspectos. Por fim, o bloco 4 visa levantar dados pessoais sobre a relação que se estabelece consigo mesmo, pois segundo Charlot (2000), toda relação com o saber é uma relação com o outro e com si mesmo. Assim, esse é o bloco que pretende produzir dados da importância que ele dá à condição de se estar numa universidade, como ele se sente sendo universitário, como ele percebe sua capacidade para realizar o curso, as sensações que teve quando iniciou o curso, como ele avalia seu desempenho no curso e como ele pensa que a família e amigos o enxergam hoje como sendo um universitário. É importante destacar que por se tratar de uma entrevista, não se sabe qual a ordem das questões, pois dependerá das respostas dos estudantes.

As entrevistas realizadas aconteceram dentro da disponibilidade de cada estudante e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todas elas foram gravadas e transcritas, resguardando o anonimato dos estudantes.

Essa técnica torna-se de tal modo valorosa na pesquisa qualitativa, pois é um momento que colhemos dos sujeitos informações muito peculiares e por isso preciosas, ao mesmo tempo em que oportunizamos aos sujeitos uma autorreflexão de sua história, seu meio social, sua vida. Sobre essa troca entre pesquisador e sujeito pesquisado Duarte (2004) infere:

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto-avaliando, se auto-afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias. (p.220).

Com a metodologia inspirada na abordagem fenomenológica-hermenêutica de Merleau-Ponty (2011) e etnometodológica reconhecemos que o significado/sentido atribuído ao fenômeno aqui elucidado – *a relação com saber* – é de uma importância fundamental na metodologia qualitativa e, sobretudo, na análise dos dados segundo interpretação do pesquisador. Por isso, destacamos com Gonçalves (1994, p.183) *apud* Baquero, Gonçalves e Baquero (1995, p.28) que os objetos do mundo exterior não são apreendidos como são, mas

enquanto são portadores de sentido/significações, inseridos em determinados contextos de compreensão. Nesse viés, para se seguir a análise dos dados, as entrevistas depois de transcritas passaram pela chamada conferência de fidedignidade: ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções, silêncios (DUARTE, 2004), isso é importante para corrigir falhas e evitar que se tenham transcrito respostas distorcidas. Para a análise, tomamos como eixos iniciais os blocos temáticos: *Trajetória escolar; Relação com a universidade e os programas; Relação com o saber e Relação com si mesmo*, outras categorias emergirão no momento da análise. A análise dos *Balancos de Saber* interessou-se pelos seguintes pontos: *Os tipos aprendizagens evocados pelos estudantes universitários, com quem ou com o quê eles dizem ter aprendido, qual a importância da aprendizagem e do estar na universidade, por fim, quais os projetos e expectativas para o futuro*. A partir desses pontos emergiram novas categorias, as quais serão abordadas na seção quatro (4) desta pesquisa.

A análise, portanto, dos dados coletados, buscou compreender a relação estabelecida entre os estudantes e o saber acadêmico. Embora inspirada no método de Colaizzi (1978) *apud* Creswell (2014) que preconiza a busca por declarações significativas, formulação dessas declarações, agrupamento em temas e por fim uma descrição exaustiva do fenômeno, a interpretação da pesquisadora foi peça fundamental na análise empreendida.

Na análise das falas dos sujeitos, é importante o isolamento de todo tipo de julgamento que interfira na interpretação e descrição, assim procurou-se libertar-se de todo e qualquer pensamento preconceituoso, concepções, juízo de valor. A tentativa é de experimentar os sentidos atribuídos ao fenômeno pelos sujeitos. Imersos nessa compreensão, as entrevistas foram lidas várias vezes para captar a essência de suas falas, logo em seguida foram definidas unidades de significados/temas, para então proceder a uma teorização, síntese das unidades, sob a luz da interpretação da pesquisadora. Assim, definidas as unidades/temas/categorias agrupou-se as declarações que aí se enquadram, organizando as análises em eixos, os quais se encontram dispostos nesta dissertação.

5 QUEM SÃO OS ESTUDANTES DO CENTRO UNIVERSITÁRIO AGES (UniAGES)

O sujeito é um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora [...] (CHARLOT, 2000, p.33)

Quem são os estudantes que ingressam no UniAGES, especialmente aqueles que ingressam mediante programas governamentais, tais como o ProUni, Fies e mesmo aqueles implementados pela própria Instituição, como é o caso do ProVIDA. Quais relações têm com o saber, com os estudos universitários? Seriam eles, em sua maioria, de qual origem social? Para enfrentar essas questões é preciso considerar que, em geral, há uma suposição de que estudantes de setor privado são os mais pobres, os menos competentes academicamente e com capital cultural modesto. Essa conjectura impõe um cenário que atualmente não se aplica homogeneamente à realidade das instituições privadas de Ensino Superior, onde a marca é um público heterogêneo. O fato é que o ingresso em uma universidade impõe ao estudante mudanças radicais em sua rotina pessoal e familiar, na relação professor aluno, nas condições de sua existência, sobretudo na relação com o saber intelectual, mas também com o saber institucional, pois a instituição universitária tem exigências diferentes daquelas que caracterizam os estabelecimentos de ensino médio (COULON, 2008). A universidade requisita do estudante uma nova relação com o saber, uma nova postura epistêmica em termos de “vocabulário, de conceitualização, de hábitos de leitura e de escrita, de pensamento, enfim, de um conjunto de operações intelectuais que caracteriza o trabalho acadêmico” (COULON, 2008, p. 68). O estudante, portanto, que ingressa em uma universidade, é proveniente de uma educação básica nitidamente distinta do cotidiano do ensino superior.

Coulon (2008) discute essa transição de cotidianos ressaltando as modificações que acompanham o estudante nessa passagem. Modificações importantes nas relações que o estudante mantém com o tempo, o espaço e o saber.

A relação com o tempo se encontra profundamente modificada: as aulas não têm mais a mesma duração; o volume semanal de horas é muito mais pesado que no ensino médio; o ano, quando não é contínuo, é recortado em dois semestres em vez de três trimestres; o ritmo de trabalho é muito diferente; as provas não acontecem nos mesmos momentos do ano, o esforço que precisam empregar não se distribui da mesma maneira (COULON, 2008, p.35).

É notável como o tempo na universidade destoa do tempo no ensino médio. Administrar essa temporalidade é uma das exigências do ensino superior, e uma dificuldade dos estudantes. A relação com o saber, também, perpassa pela relação com o tempo. “No que

concerne à relação com o espaço [...] a universidade – mesmo quando suas instalações são restritas [...] – é imensa, infinitamente maior que um colégio, ao ponto que eles têm dificuldades, no início, de encontrar a sala de aula ou a secretaria certa” (COULON, 2008, p.35). Situar-se no espaço, encontrar os ambientes com facilidade é uma prática corriqueira no ensino médio. A universidade, por outro lado, exige do estudante um tempo maior para familiaridade com a atmosfera do ensino superior.

O ponto mais espetacular, segundo Coulon (2008, p. 35-36) reside na relação com o saber:

Quanto à relação com o saber, ela é totalmente modificada quando se entra na universidade, ou pela amplitude dos campos intelectuais abordados, ou em razão de uma maior necessidade de síntese ou ainda, por causa do laço que o ensino superior estabelece entre esses saberes e a atividade profissional futura.

Esse conjunto de mudanças que ocorrem com o estudante que ingressa na universidade, leva-o a experimentar, nos primeiros dias de seu ingresso no ensino superior, dificuldades de compreensão do vocabulário universitário, de sua gramática e referências. Dificuldades de se adaptar às regras institucionais, ao ensino universitário, ao saber acadêmico, ao tempo, ao espaço, enfim, à dinâmica própria da universidade. Há um hiato que separa esse estudante dessas competências acadêmicas, pois estas são distintas das exigidas no ensino médio, por isso é inegável que há uma mudança na relação com o saber. Segundo Coulon (2008, p.231), somente depois da afiliação intelectual é que será possível ao novo estudante universitário “navegar com facilidade na organização, exposição e utilização adequada dos saberes”.

Segundo Charlot (2006), a experiência dos primeiros semestres é vivida como uma mudança brutal em relação ao ensino médio, como uma transformação nos processos de transmissão dos conhecimentos, na relação com o saber e na produção escolar. Assim, ainda segundo o autor, a dificuldade maior dos estudantes é estudar, ou melhor, “trabalhar”, de maneira autônoma. Trabalhar nesse contexto supõe responsabilidade com as tarefas, dominar suas ferramentas, identificar e aprender suas regras, a consagrar um tempo significativo a esse novo ofício.

Para Coulon (2008) a primeira tarefa do estudante ao ingressar na universidade é aprender o seu ofício, para não fracassar na trajetória acadêmica. “Aprender o ofício de estudante significa que é necessário aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou auto-eliminar-se porque se continuou como um estrangeiro nesse novo mundo” (COULON, 2008, p.31). Ser estudante universitário é, portanto, torna-se membro, afiliar-se à instituição.

Por afiliação, o autor agora citado, entende ser o método através do qual o estudante adquire um novo status social. O vir a ser estudante universitário é um processo pelo qual os estudantes passam e que recebe influências sociais, culturais, familiares, bem como de sua história escolar, entre outros aspectos que produzem efeitos nos estudantes, favorecendo-os, ou não, no processo de afiliação e na relação estabelecida com o saber acadêmico.

A origem social, a trajetória escolar, escolarização dos pais, são algumas variáveis que, embora não sejam determinantes, têm relação com os modos diferentes de viver a academia e de aprender o ofício de estudante, bem como com os diferentes tipos de relações estabelecidas pelos estudantes com o saber acadêmico. Por isso, os tópicos seguintes se deterão na apresentação e análise do perfil geral dos estudantes do UniAGES, regularmente matriculados no primeiro e segundo período de diferentes cursos de graduação, tal como indicado no capítulo metodológico.

5.1 PERFIL GERAL DOS ESTUDANTES

Como evidenciado no terceiro capítulo, participaram dessa pesquisa os estudantes de 1º e 2º períodos que ingressaram no UniAGES em 2015/2016. Estudantes bolsistas do Fies, ProUni e ProVIDA matriculados em cursos de licenciatura. Selecionamos, portanto, um curso em cada Centro de Conhecimento:

- Ciências Biológicas: Biologia;
- Ciências da Saúde: Educação Física;
- Ciências Exatas e da Terra: Física, Química e Matemática;
- Ciências Humanas: Pedagogia;
- Linguística, Letras e Artes: Letras.

Conforme elencados acima, foram esses cursos escolhidos mediante observação de dados institucionais, atentando para aquele curso de maior número de estudantes matriculados. Como os cursos do Centro de Ciências Exatas apresentavam um pequeno número de estudantes, optou-se pelos três cursos de licenciatura vinculados a esse Centro.

Imersos nesse panorama, a pesquisa teve como objetivo: analisar quais as relações desses estudantes bolsistas com o saber acadêmico, numa Instituição privada do interior da Bahia, o Centro Universitário UniAGES. Assim, os dados que serão aqui analisados foram coletados e produzidos ao longo do mês de maio de 2016. Nesse período a Instituição contava com um total de 183 estudantes de primeiro e segundo períodos devidamente matriculados.

Desses, 176 participaram da pesquisa respondendo ao questionário e ao Balanço de Saber (Apêndice E), os 7 estudantes, resultado da diferença entre os devidamente matriculados (183) e os que participaram da pesquisa (176), não se faziam presente na Instituição no período de coleta de dados (aplicação do questionário e Balanço de Saber). Dos participantes, seis (6) estudantes não eram bolsistas de nenhum dos programas: Fies, ProUni ou ProVIDA, por isso, não fazendo parte do recorte desta pesquisa, os dados desses seis (6) estudantes não foram analisados. Portanto, os dados que serão analisados correspondem ao total de 170 estudantes do UniAGES, todos bolsistas de um desses programas, e cursando o primeiro ou segundo período.

O cenário acadêmico dos estudantes pesquisados do UniAGES é constituído marcadamente por bolsistas. Dos 176 estudantes que responderam ao questionário apenas seis (6) mantinham-se na Instituição por recursos próprios, entendido como recurso capital/dinheiro proveniente de renda própria, seja pela ajuda dos pais, seja por trabalho formal ou informal, enfim, arcam com os valores das mensalidades sem auxílio de nenhuma dos Programas já mencionados. Dos 170 que são bolsistas, 53% são do ProVIDA, programa instituído pela própria instituição em função das instabilidades do Fies e ProUni. Nesses últimos programas tem-se respectivamente 38% e 9% de estudantes.

É importante observar que, no que se refere ao Fundo de Financiamento Estudantil, a Portaria Normativa nº 8, de 2 de julho de 2015²⁵ anunciava e oficializava as novas regras para o Programa de financiamento. Segundo essa Portaria, em seu artigo 8:

Poderá se inscrever no processo seletivo do Fies referente ao segundo semestre de 2015 o estudante que, cumulativamente, atenda as seguintes condições:

I - não tenha concluído curso superior;

II - tenha participado do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem a partir da edição de 2010 e obtido média aritmética das notas nas provas igual ou superior a quatrocentos e cinquenta pontos e nota na redação superior a zero; e

III - renda familiar mensal bruta per capita de até dois e meio salários mínimos.

A exigência da participação no ENEM, da pontuação mínima de 450 pontos, bem com da requisição da nota ser superior a zero na redação e da renda familiar bruta de até dois e meio salários mínimos causaram certa redução do número de estudantes que tinham seus estudos financiados pelo Fies. Além disso, muitos estudantes, por não se enquadrarem nos critérios das novas regras, foram forçados, mediante a situação, a cancelar sua matrícula e adiar o projeto do curso superior. Um outro aspecto que merece destaque é que, segundo essa

²⁵ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17718-port-norm-8-fies-3julho&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em 25 de agosto de 2016.

mesma Portaria, no Art. 7º, a definição do número de vagas a serem ofertadas no âmbito do processo seletivo do Fies a partir do segundo semestre de 2015, passaram a ser definidas conforme os seguintes critérios de seleção: I - disponibilidade orçamentária e financeira do Fies; II - o conceito do curso obtido no âmbito do Sinaes, quanto maior o conceito do curso maior a quantidade de vagas; III - cursos prioritários (cursos da área de licenciatura, Pedagogia e Normal Superior, engenharias e da área de saúde); e IV – regionalidade (priorizados os cursos localizados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, excluído o Distrito Federal).

Sobre o Programa Universidade para Todos (ProUni), há uma porcentagem muito menor de estudantes bolsistas decorrente da redução de bolsas/recursos financeiros disponibilizadas pelo Governo Federal, entre 2015 e 2016, somada à crise econômica e política que caracterizou o segundo mandato da Presidente Dilma Rousseff. Além disso, foram implementadas, nesse mesmo período, alterações nas regras de acesso ao Programa, tais como: não se pode zerar a redação, e deve-se alcançar um mínimo de 450 pontos. Além do exposto, as bolsas ofertadas seguem o disposto no artigo 5º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 onde reza que cabe à instituição de ensino oferecer, no mínimo, “[...] 1 (uma) bolsa integral para o equivalente a 10,7 (dez inteiros e sete décimos) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior [...]”.

Os estudantes pesquisados, conforme veremos adiante, são provenientes de camadas populares, sem condições financeiras de custear as mensalidades dos cursos referidos nesta pesquisa. Assim, presume-se que são poucos os estudantes pagantes, desse modo, reduz-se o número de bolsas ofertadas. Por isso, encontramos poucos estudantes bolsistas dentro desse programa.

A instituição, por outro lado, pode optar por aderir ao programa oferecendo bolsas dentro de outro critério, conforme estabelecido no artigo 5º § 4º da Lei nº 11.096/05:

§ 4º A instituição privada de ensino superior com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente poderá, alternativamente, em substituição ao requisito previsto no caput deste artigo, oferecer 1 (uma) bolsa integral para cada 22 (vinte e dois) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados em cursos efetivamente nela instalados, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos na forma desta Lei atinja o equivalente a 8,5% (oito inteiros e cinco décimos por cento) da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do Prouni, efetivamente recebida nos termos da Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999, em cursos de graduação ou sequencial de formação específica.

O Centro Universitário AGES opta fazer oferta apenas de bolsas integrais (100%). Esse cenário de instabilidades tem relação com os sonhos de muitos jovens que têm a esperança de ingressar numa universidade. Pois, para os jovens pobres, o universo acadêmico sempre foi um espaço praticamente impenetrável. Os programas trouxeram a possibilidade da realização de um curso. Com as alterações nos programas Fies e ProUni, muitos sonhos foram adiados.

Quanto ao ProVIDA²⁶, os 53% dos estudantes da amostra, são o resultado das instabilidades do Fies e ProUni. Esse grupo compõe-se de estudantes com baixo poder aquisitivo, que optaram por realizar o ensino superior no Centro Universitário AGES e que não conseguiriam ser beneficiados pelos programas governamentais. É um projeto criado, em 2015, como medida emergencial para não perder os alunos e instalar uma crise mais violenta na instituição. Como descrito no capítulo dois (2), esse projeto atende a estudantes de licenciatura e bacharelado, exceto do curso de Direito. Alunos que ingressaram no primeiro semestre de 2015, exatamente quando começa a se instalar as mudanças nos programas governamentais.

Os beneficiados por esse projeto dividem-se em dois grupos: os que são isentos de pagamento mensal durante a formação e os que devem pagar mensalmente. No primeiro grupo estão os estudantes dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física (licenciatura), Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, Educação Física (bacharelado), Serviço social e Sistemas de Informação. No Segundo grupo estão os estudantes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Agrônômica e Farmácia – com pagamentos mensais no valor de 20% do total da mensalidade; Arquitetura e Urbanismo, Fisioterapia e Psicologia – pagamentos de 30%; Enfermagem e Nutrição – pagamento de 50%; por fim, Engenharia Civil e Odontologia – pagamento de 60%. Nesse panorama, as finanças da Instituição são sustentadas pelos estudantes com pagamentos mensais, por estudantes do curso de Direito que pagam as mensalidades com recursos próprios, bem como por todos os outros estudantes que ingressaram antes de 2015 e, portanto, não são beneficiados pelo ProVIDA.

No que se refere ao sexo, um novo cenário se instala. Se durante muitos anos o ensino superior esteve restrito aos homens, hoje a universidade é nitidamente marcada por um

²⁶ As informações sobre este projeto foram obtidas no site da instituição diretamente no link: www.faculdadeages.com.br/uniages/provida/.

público feminino. Dos 170 estudantes de 1º e 2º períodos atendidos por um dos programas (Fies, ProUni e ProVIDA), 69% corresponde ao sexo feminino e 31% ao sexo masculino, 1% não respondeu. O Sexo feminino corresponde a mais que o dobro do sexo masculino nessa amostra de estudantes pesquisados. As mulheres têm saído mais de casa para trabalhar, tanto que “[...] a presença de mulheres na força de trabalho na América Latina vem aumentando de forma consistente e significativa nas últimas décadas” (CRUZ, 2005, p.69), e o mercado de trabalho continua exigindo, do mesmo modo que para os homens, qualificação e escolarização mais elevada. “Dados mais recentes sobre o alunado das universidades brasileiras mostram que as mulheres já representam a maior fração entre os estudantes matriculados e concluintes. Em 2001, elas representavam 56,3% do total de matrículas (3.030.754) e 62,4% do total de concluintes no ensino universitário” (LETA, 2003, p.275).

Essa forte presença feminina revelada pelos dados está em consonância aos resultados encontrados em outras pesquisas a exemplo das empreendidas por Reis (2012a, 2012b, 2012c) e Neves (2012). No estudo de Neves com estudantes da Universidade Federal Fluminense (UFF- Campos) a maior parte era do sexo feminino (78%). O mesmo pode ser visto com estudantes do ensino médio na pesquisa de Reis (2012c, p.48): “[...] A maior parcela dos estudantes é do sexo feminino: no vespertino, 65% são mulheres e 35% são homens; no noturno; 60% são mulheres e 40% são homens [...]. (REIS, 2012c, p.48). Situação semelhante também foi encontrado na pesquisa empreendida com os estudantes dos programas do UniAGES. Do total de 170, no calendário alternativo: 35% corresponde ao sexo feminino e 14% ao sexo masculino. No calendário noturno: 34% corresponde ao sexo feminino e 16% ao masculino, 1% não respondeu. Esse cenário marcadamente feminino está em conformidade com o panorama nacional. Conforme o Censo da Educação Superior de 2013, a quantidade total de ingressos em cursos de graduação para o referido ano foi de 2.742.950. Nas instituições privadas, 57,2% são do sexo feminino e 42,8% do sexo masculino. Os percentuais observados nas instituições públicas para o sexo feminino e masculino são respectivamente 51,4% e 48,6%²⁷.

Quanto a faixa etária, os estudantes pesquisados são, em sua grande maioria, jovens²⁸: 29% são estudantes que têm até 18 anos, 57% deles estão na faixa de 18 a 25 anos, e 14% têm

²⁷ Informação disponível em: Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf> Acesso em 16 de agosto de 2016.

²⁸ Implica, no Brasil, referir-se a pessoas na faixa etária de 15 a 29 anos, segundo referência da Secretaria Nacional de Juventude, disponível em: <<http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/juventude/secretaria-nacional-de-juventude>> Acesso em 16 de agosto de 2016.

mais que 25 anos. No que se refere a essa distribuição entre os estudantes do calendário noturno e calendário alternativo, os dados evidenciam certo equilíbrio:

Quadro 11 – Faixa etária por tipo de calendário acadêmico

	Até 18 anos	Entre 18 e 25	Mais de 25 anos
Calendário Alternativo	24 (14%)	50 (29%)	11 (6%)
Calendário Noturno	26 (15%)	47 (28%)	12 (7%)

Fonte: Construção da autora (Junho de 2016)

Pelos dados acima há, praticamente, a mesma quantidade de estudantes por faixa etária do calendário alternativo e do noturno. A diferença de percentual é sempre de 1%. Embora tenhamos nessa amostra um quantitativo acentuado de jovens, no panorama nacional, referindo-se à educação superior, na faixa etária de 18 e 24 anos, apenas 9% dos jovens brasileiros frequentam a universidade, segundo Neves, (2012). Por outro lado, pesquisas mais recentes apontam que do total de jovens, em 2014, nessa faixa etária, 58,5% frequentavam a universidade²⁹.

A juventude tem sido encarada como fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados “problemas sociais”, por vezes definida como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações, nos anos 60. Outras vezes entendida como a fase dos “problemas” de emprego e de entrada na vida ativa (PAIS, 1990, *apud* SPOSITO, 1997). De todo modo, a juventude é um período da vida em que a questão de “vir ser alguém” torna-se premente. Nesse sentido, para vir a ser alguém subjetiva e socialmente deve-se também saber e aprender. Assim, tornar-se universitário é, concomitantemente, entrar em novos espaços do saber e assumir uma nova identidade, novas relações com os outros e consigo mesmo (CHARLOT, 2006).

Os estudantes ingressos mais jovens da amostra, saíram recentemente das salas de aula do Ensino Médio, portanto, têm muito presente a cultura de estudo típica desse nível de ensino e, logo, relações com o saber próprias desse cotidiano, as quais divergem das exigências de uma universidade. Os estudantes com mais de 25 anos, compõem o grupo que retorna as cadeiras de estudo depois de anos afastados do estudo. Para esses, as dificuldades de filiação, e de se relacionar com o saber acadêmico, da maneira como exige a universidade, são ainda mais difíceis.

²⁹ Informações disponíveis em: < <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/12/numero-de-estudantes-universitarios-cresce-25-em-10-anos>> Acesso em 24 de agosto de 2016.

Os estudantes que entram no UniAGES têm duas opções de calendário (horário) para seus estudos: Calendário noturno, frequentam as aulas pela noite, das 18:45 às 22:20, nos cinco dias úteis da semana e o Calendário alternativo, estudam às sextas e sábados, das 7h às 12h30min (manhã), das 14h às 17:40 (tarde). Normalmente escolhem o Calendário alternativo, os estudantes que residem em cidades mais distantes, a exemplo de Euclides da Cunha (BA), a 203km; Araci (BA), 170km; Monte Alegre (SE), 143km, Tucano (BA), 129km, enfim cidades que se situam a um raio de distância superior a 100km de Paripiranga tanto para o estado de Sergipe quanto da Bahia.

Dos 170 estudantes 50% estudam no Calendário noturno e 50% no alternativo³⁰. Os estudantes do Calendário alternativo compõem um grupo de universitários que investem mais para estudar e manter-se na universidade, isso porque gastam com aluguel, decorrente de ficarem três dias na cidade, semanalmente³¹. Têm gastos com alimentação (café da manhã, almoço, janta e lanche). Deixam família, pai, mãe, às vezes esposo (a) e filhos em suas cidades para vir estudar. Sem o auxílio do Fies, do ProUni e do ProVIDA esse estudo ficaria ainda mais dispendioso, pois além dos gastos elencados, teriam que custear as mensalidades.

Conforme os critérios do Fies, não pode ser beneficiado por ele, o estudante que já seja beneficiário da bolsa integral do ProUni ou beneficiário de bolsa parcial em curso ou Instituição de Ensino Superior distintos da inscrição no Fies³². Ou seja, o estudante que tenha sido beneficiado com bolsa parcial do ProUni pode solicitar financiamento pelo Fies, isso porque o Programa Universidade para Todos (ProUni) possui ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, fazendo parceria com o Fundo de Financiamento Estudantil - Fies, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa³³. Já para ser beneficiado pelo ProVida, o estudante deve ser excedente do Fies, assim para aderir ao programa o estudante não deve ser bolsista do Fies ou do ProUni. Como o UniAGES oferta apenas bolsas integrais do ProUni, os beneficiários não necessitam solicitar o ProVida. Nesse meandro, serão beneficiários apenas aqueles que não tenham conseguido o contrato do Fies³⁴.

Por ser o UniAGES a única instituição de ensino superior da cidade de Paripiranga e regiões circunvizinhas, ele atrai estudantes oriundos de diversas cidades, tanto aquelas

³⁰ Dados mais detalhados podem ser encontrados no apêndice F.

³¹ São estudantes que chegam quinta à noite e retornam para as suas cidades aos sábados depois da aula, por volta das 18h.

³² Informação disponível em: < <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=faq> > Acesso em 21 de agosto de 2016.

³³ Essas e outras informações estão disponíveis em: < <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa> > Acesso em 21 de agosto de 2016.

³⁴ Informação disponível em: <<http://www.faculdadeages.com.br/uniages/provida/>> Acesso em 21 de agosto de 2016.

localizadas no estado da Bahia quanto no estado de Sergipe, como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 12 - Onde residem os estudantes

Raio de distância das cidades onde os estudantes residem em relação a Paripiranga		
		Nº de estudantes
BAHIA	Superior a 100 km	31%
	Inferior a 100 km	26%
	Paripiranga	12%
SERGIPE	Inferior a 100 km	25%
	Superior a 100 km	2%
	Não respondeu	4%
TOTAL		100%

Fonte: Construção da autora (Junho de 2016)

Foram evocadas quarenta e duas (42) cidades, dessas, vinte e nove (29) são do estado da Bahia e treze (13) do estado de Sergipe. As três cidades mais citadas do estado da Bahia foram respectivamente: Paripiranga, Ribeira do Pombal e Fátima. As do estado de Sergipe foram: Tobias Barreto, Simão Dias e Lagarto. Pelo quadro acima, a maior parte dos estudantes, um total de 69% são residentes no estado da Bahia, 27% reside no estado de Sergipe e apenas 4% não responderam. Observemos do total da amostra 33% dos estudantes reside a um raio superior a 100km de Paripiranga, o que parece sugerir um investimento maior por parte deles e da família para com os estudos, sobretudo, quando pese os custos com o deslocamento³⁵.

Poucos são os estudantes que declaram morar em república, apenas 2%. Esse panorama, no entanto, não foi o mesmo em Neves (2012). Na pesquisa realizada com os Estudantes Universitários da UFF-Campos, 49% declararam morar longe da família, e geralmente em república. O resultado encontrado, 2%, talvez se explique pelo fato que os 50% dos estudantes que estudam no calendário alternativo, residem em Paripiranga apenas três dias, semanalmente, quinta, sexta e sábado, o que parece não ser suficiente para declararem que moram em república, mesmo o fazendo nesses três dias. Diante disso, a referência que fazem quando perguntando com quem moram é em relação à sua cidade de

³⁵ É possível encontrar no apêndice G de modo mais detalhado um quadro contemplando o número de estudantes por cidade onde residem.

origem, junto às pessoas de seu convívio familiar. Por isso, a maior parte dos estudantes, 42%, se declara morando com pais e irmãos, conforme observamos no quadro abaixo:

Quadro 13 – **Com quem moram**

	Número de estudantes
Pais (Pai e mãe, ou apenas um dos dois)	26%
Pais e irmãos	42%
Avós	7%
Outros parentes	4%
Sozinho	3%
Cônjuge e filhos (ou somente um dos dois)	14%
República	2%
Outros	2%
TOTAL	100%

Fonte: construção da autora (Junho de 2016)

Os dados evidenciam que um total de 68% declara morar com a família (pai, mãe, irmãos, ou algum desses), isso segue em consonância à faixa etária dos estudantes, em sua maioria jovens, como vimos: 29% estão com idade até 18 anos, 57% estão entre 18 anos e 25. Supõe-se que são jovens ainda sem independência.

Sobre a religião dos estudantes pesquisados, 62% declararam ser católicos, 23% evangélico, 3% espírita, 10% sem religião, conforme quadro abaixo. Os dados evidenciam a presença da religião católica entre os estudantes, embora haja alguns que declarem não ter religião, conforme quadro abaixo:

Quadro 14 – **Religião**

	nº de estudantes	Porcentagem
Católica	105	62%
Evangélica	39	23%
Espírita	5	3%
Testemunhas de Jeová	1	1%
Budismo	1	1%
Sem religião	17	10%
Outras	2	1%
TOTAL	170	100%

Fonte: construção da autora (Junho de 2016)

É importante destacar que há uma pequena quantidade de estudantes que se declaram Espírita (3%), Testemunhas de Jeová (1%), ou Budista (1%). Supõe-se que de fato haja

poucos dessas religiões ou que talvez escondam a religiosidade devido às agressões verbais que podem estar vitimados, pois ainda se veiculam discursos de que ser do Testemunho de Jeová, ou Budista, ou Espírita sejam religiosidades satânicas. Assim, no momento em que se favorece ou desfavorece determinados grupos identificados por sua etnia, religião, sexo, etc., e se nega a legitimidade de existir e de se exprimir, abrem-se as portas para as práticas preconceituosas e discriminatórias, coibindo muitas pessoas de assumirem sua identidade.

Outro aspecto perguntado foi sobre a forma como os estudantes da amostra se mantêm financeiramente, do total de 170, 2% declararam ser estagiários; 18% exerce trabalho informal (sem carteira assinada), 7% desempenhar uma função com carteira assinada (trabalho formal); 34% dizem receber mesada dos pais ou parentes; 21% fazem “bicos”, aqui entendido como um trabalho temporário de pequenos e diversos serviços; 3% declaram se manter com recursos financeiros da poupança, e 15 % mantém de outros modos, como babás, dando aula de reforço, trabalhando na terra – agricultores. Atentemos que 63% têm uma remuneração advinda de algum tipo de trabalho, exceto os que têm poupança e recebem mesada. Diante desse panorama, parece que estamos diante de estudantes universitários profissionais que enfrentam o desafio de ter que conciliar estudo e trabalho.

Quadro 15 – Como se mantêm financeiramente

	Número de estudantes
Estagiário	2%
Trabalho formal (com carteira assinada)	7%
Trabalho informal (sem carteira assinada)	18%
Mesada da família/ parentes	34%
Renda (poupança)	3%
Faço “bicos”	21%
Outros	15%
TOTAL	100%

Fonte: criação da autora (Junho de 2016)

Os dados deixam evidente que são estudantes que ainda não possuem uma experiência profissional adquirida por um trabalho formal, apenas 7% nessa categoria. Diante disso, supõe-se que são estudantes universitários em busca de conhecimento e qualificação para atender às exigências do mercado da economia mundial e inserir no mercado de trabalho com um emprego formal que lhe garanta todos os direitos trabalhistas. Esse é um cenário importante para se compreender o ensino superior na cidade de Paripiranga e regiões circunvizinhas. Esse panorama está em consonância com o encontrado na pesquisa de Bicalho (2004, p.31): “As escassas possibilidades de trabalho e renda fazem da universidade, por um

lado, exigência do mercado de trabalho e esperança de melhoria das condições de trabalho e de vida e, por outro, um investimento alto sem retorno garantido”.

No que se refere à renda familiar dos estudantes pesquisados, 54% possui renda até R\$880,00³⁶; para 36% dos estudantes a renda familiar é até 2 salários mínimos; para os estudantes com renda superior a 2 salários mínimos totalizam-se 9%. Apenas 1% não respondeu. Segue o quadro abaixo:

Quadro 16 – **Renda familiar**

	Número de estudantes
Até R\$880,00	54%
De R\$880,00 a R\$1760,00	36%
De R\$1760,00 a R\$2.640,00	4%
De R\$2.640,00 a R\$3.520,00	4%
Acima de R\$3.520,00	1%
Não respondeu	1%
TOTAL	100%

Fonte: criação da autora (Junho de 2016)

Diante o exposto, temos 90% de estudantes provenientes de camadas de baixa renda, portanto, de jovens que enfrentam maiores dificuldades para ter acesso ao lazer, a bens culturais e materiais, bem como de estudantes que podem ter sido vítima de ensino médio com pouca ou nenhuma qualidade, não favorecendo o sucesso do aluno na universidade. Essa é uma realidade também encontrada na pesquisa de Reis (2012c, p.49) com estudantes de ensino médio, tomamos também o ensino médio como análise, pois o estudante de ensino superior vem das etapas anteriores de escolarização, onde é construída, como já mencionado, a relação com o saber:

Em relação à “situação socioeconômica”, pode-se identificar que grande parte dos jovens e adultos que participaram do estudo exploratório está em **situação não favorecida economicamente**. Parte dos jovens da tarde (66%) e dos estudantes da noite (68%) possui renda familiar até R\$ 800,00. Para 23% dos estudantes da tarde e para 21% do noturno, a renda é de R\$ 801,00 a R\$ 1.100,00, e apenas para 5% dos alunos da tarde e 4% dos estudantes do noturno a renda familiar é maior que R\$ 1.500,00. (grifo do autor)

Situação semelhante é encontrada na pesquisa de Neves (2012) com os estudantes universitários da UFF-Campos, 85% dos estudantes que compunha a sua amostra possuíam renda de até 2 mil reais.

³⁶ Tomaremos como o salário mínimo, o valor em vigor em Janeiro de 2016

A mesma realidade é também vislumbrada na pesquisa feita por Bicalho (2004, p.169) com estudantes de uma universidade privada, a Univale, no município de Governador Valadares. Os resultados indicaram que:

A maior parte dos sujeitos da pesquisa (não só dos alunos entrevistados mas também dos outros estudantes dos cursos da Faculdade de Ciências, Educação e Letras) pode ser classificada como integrante da classe popular. Oriundos de famílias cuja renda familiar é baixa [...].

Quando perguntados sobre a classe social a qual pertence a família dos estudantes, 28% diz pertencer à classe pobre; 36% dos estudantes indica pertencer à classe média baixa; já 31% diz pertencer à classe média; à classe média alta 5% e nenhum declarou pertencer à classe alta. Esse é um panorama que difere pouco do que os estudantes da amostra dizem sobre a renda familiar. Vê-se que 54% dizem possuir renda familiar de até 1 salário mínimo (R\$880,00), no entanto, apenas 28% dizem pertencer à classe pobre. Essa é a avaliação subjetiva que eles fazem de sua posição social. Sobre esse aspecto, Charlot (2000) critica a atribuição de relação causal direta entre classe social e fracasso escolar. Ele utiliza o termo *posição social subjetiva* para se referir a atividade do sujeito interpretar e em atribuir sentidos diferenciados à posição social da família em que nasce.

Observemos o quadro abaixo com a avaliação dos estudantes sobre a posição social de sua família:

Quadro 17 – Classe social da família

	Número de estudantes
classe alta	0%
classe média alta	5%
classe média	31%
classe média baixa	36%
classe pobre	28%
TOTAL	100%

Fonte: criação da autora (Junho de 2016)

Pelos dados dispostos no quadro, somando os estudantes que disseram pertencer à classe pobre e à classe média baixa, tem-se um total de 64%. Extraí-se disso, que são valores muito próximos aos dos estudantes que possuem renda de até um (1) salário mínimo. O cenário remete ao fato que dos 176 estudantes que responderam ao questionário 97% são bolsistas ou do Fies, ProUni ou ProVIDA, ou seja, são estudantes de baixa renda. Diante disso, esperar resultados com porcentagem elevada para classe média alta e alta seria uma incompatibilidade com os critérios estabelecidos pelos programas para sua adesão.

Conforme o artigo 1º, § 1º da Lei 11.096/05 que institui o Programa Universidade para Todos, “A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de

diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio)”. Para aderir ao Fies, a renda familiar mensal bruta per capita não pode ser superior a 2,5 salários mínimos³⁷. Já no ProVIDA não é necessário comprovar renda, mas é preciso o estudante preencher um questionário socioeconômico que será submetido à avaliação da instituição para verificação se o estudante atende aos pré-requisitos: ser de baixa renda, não ter conseguido o ProUni ou o Fies, ter sido aprovado no processo seletivo do ano que solicita a adesão ao programa, ou comprovar média superior a 400 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os programas foram uma forma de fazer da universidade um lugar acessível. Segundo Sampaio (2000), o século XX foi marcado por transformações no sistema de ensino superior: o acesso a esse nível de ensino deixa de ser exclusivamente da elite para se destinar também à massa, situação nitidamente observada entre os estudantes do UniAGES.

Quadro 18 – Escolaridade do pai, mãe ou responsável

	Pai, padrasto ou responsável do sexo masculino.	Mãe, madrasta ou responsável do sexo feminino.
Nunca frequentou a escola	20%	12%
Não concluiu o ensino fundamental	48%	44%
Concluiu o ensino fundamental	10%	14%
Não concluiu o ensino médio	4%	5%
Concluiu o ensino médio	10%	21%
Não concluiu o curso superior	1%	1%
Concluiu o curso superior	2%	1%
Não concluiu pós-graduação	0%	0%
Concluiu pós-graduação	1%	2%
Não sabe informar	6%	1%
TOTAL	100%	100%

Fonte: criação da autora (Junho de 2016)

No que se refere à escolaridade dos pais, os dados revelam a predominância do ensino fundamental incompleto: 48% correspondem aos pais e 44% às mães. A quantidade de pais que concluíram o ensino médio é baixa: 10% dos pais e 21% das mães. Um dado marcante é a quantidade de pais que nunca foram à escola: 20% pai e 12% mãe. Apenas 3% dos estudantes disseram ter pais (pai e mãe) que concluíram o ensino superior. Sobre esse aspecto, tem-se:

³⁷ Informação disponível no link: < <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=faq> > Acesso em 17 de agosto de 2016.

92% dos pais e 96% das mães dos estudantes pesquisados não chegaram ao ensino superior. Extrai-se que mais de 90% dos estudantes da amostra são sujeitos que ultrapassaram a escolaridade dos pais e chegaram à universidade. Segundo Certeau (1998), esses são sujeitos que conseguiram enganar os constrangimentos e tirar partido das muitas dificuldades da vida.

Esse painel de pouca escolaridade dos pais é também encontrado em outras pesquisas como em Bicalho (2004, p.129) com estudantes universitários de instituição privada: “À exceção de Cíntia, todos os entrevistados são oriundos de famílias com baixa condição financeira e baixo grau de escolaridade (pais analfabetos ou que estudaram no máximo até a quarta série do Ensino Fundamental)”. Cenário semelhante é apresentado por Neves (2012, p.25) em seu estudo também com estudantes universitários:

Na atualidade e na unidade universitária em estudo chegam principalmente alunos vindos do ensino médio e provenientes das classes populares, que em sua grande maioria ultrapassaram a escolaridade dos pais, e alunos adultos trabalhadores (estes tendo retornado aos estudos). Sobre o primeiro aspecto, os dados são os seguintes: 69% das mães e 75% dos pais dos estudantes pesquisados não chegaram ao ensino superior [...].

Os dados desta pesquisa junto às de Bicalho e Neves, supõe que estejamos diante de estudantes que são os primeiros da família a sentar em cadeiras universitárias. Isso baseado em resultados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo notícia divulgada pelo Portal Brasil³⁸, dos alunos universitários em fase de conclusão de curso avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), em 2014, 35% são os primeiros da família a entrar em uma instituição de Ensino Superior. Para Aloízio Mercadante, ministro da Educação no governo Dilma Rousseff, o índice é resultado de políticas públicas de acesso ao Ensino Superior, como o Programa Universidades para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o que segundo ele representa uma grande conquista para o Brasil. Esse quadro evidencia que pais com pouca escolaridade não é significado de pouca importância e valorização dos estudos, mas talvez pouca oportunidade de fazê-lo.

Segundo Charlot (2000), o sujeito ocupa uma posição social cuja primeira instância é a família e atribui sentidos e significados singulares a si próprio e ao mundo na construção de sua história singular. A família é umas das referências onde se constrói parte da história do sujeito, da sua identidade, bem como da relação dos estudantes com o saber. Segundo, tem-se a escola, a dinâmica das aulas, os professores, os colegas que igualmente fazem parte da

³⁸ Matéria disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/12/35-dos-formandos-sao-os-primeiros-na-familia-a-chegar-a-universidade>> Acesso em 18 de agosto de 2016.

história do sujeito e da relação dele com o saber. Assim, para compreender a relação com o saber dos estudantes é necessário também fazer referência à sua história pessoal, familiar e escolar.

Diante disso, a pouca escolaridade dos pais indica a origem do universo social e cultural dos estudantes, tem relação com o ofício dos mesmos, nos tipos e hábitos de leitura, na atividade de ler e produzir textos, enfim, no sentido que ele atribui ao saber acadêmico, e à própria condição de universitário, no entanto, não é uma relação causal, automática e direta. Ou seja, a origem social do aluno não tem relação direta com seu sucesso e fracasso escolar, com sua relação com o saber, como expõe a teoria da Reprodução de Bourdieu (1975). Há sim uma influência, mas não é um determinante. Há que se contemplar a individualidade, a história singular do estudante. Segundo Charlot (1996), é preciso dar importância às práticas de ensino e às políticas específicas das instituições escolares.

A baixa escolaridade dos pais associada às limitadas condições financeiras que caracterizam a maioria das famílias dos estudantes pesquisados (90% declararam renda de até dois salários mínimos) indica a impossibilidade de viabilizar aos filhos o acesso a uma educação básica que possa ser considerada de qualidade e/ou que prepare a contento esses jovens para as exigências que caracterizam o ensino superior. Consoante a isso, Bicalho (2004) aponta como resultado de sua pesquisa com estudantes de ensino superior privado de origem popular, as grandes dificuldades enfrentadas por eles para adaptar-se à universidade. Não conseguem aprender a matéria e muitas vezes precisam de orientação para aprender a aprender. É importante salientar nesse contexto, as considerações de Teixeira (2010, p.52) a respeito de sua pesquisa com jovens universitários de origem popular:

[...] Entretanto, essa experiência parece ser mais difícil quando nos aproximamos da realidade dos jovens de classes populares, uma vez que se deparam continuamente com os desafios de enfrentar as múltiplas lógicas de exclusão e, porque não dizer, o estereótipo de “aluno de escola pública”: aquele que não detém o bom domínio de conhecimentos básicos, que não herdou de sua família e/ou meio social o capital social, econômico e intelectual dominante capaz de reduzir ao mínimo o risco de uma longevidade escolar limitada e que deve, portanto, se desdobrar para suplantiar as fragilidades e as lacunas existentes em sua formação escolar.

Muitos são os estudantes universitários que tiveram uma educação básica em escola pública e por conseguinte enfrentam diversas barreiras para afiliar-se à universidade e ter sucesso como estudante, o que ajuda a compreender porque é penoso para muitos estudantes de origem popular, com educação básica pública, realizarem os procedimentos, e atividades exigidas na universidade, como atenção às aulas por longo tempo, entender a linguagem dos

professores, interpretar um texto e concentrar-se nele, escrever com os parâmetros da língua portuguesa brasileira (ortografia, pontuação, coesão, regência, coerência, uso correto do vocabulário), compreender dos trabalhos acadêmicos.

Em consonância a isso, 91% dos estudantes pesquisados disseram ter cursado o ensino fundamental todo em escola pública e 93% o ensino médio. No total entre ensino fundamental e médio, apenas 7% disseram ter cursado em instituição privada. Esse é um dado que destoa dos estudantes universitários de instituição Federal. Na pesquisa de Neves (2012) com estudantes da UFF-Campos, 42% declararam ter cursado a educação básica em escola privada. São resultados que merecem atenção. Ter sua trajetória escolar exclusivamente em escolas públicas é receber uma educação que pouco potencializa a entrada do estudante na universidade, nem tampouco o sucesso no ensino superior. Vários são os estudos realizados em escolas de ensino médio público e particular de Aracaju que têm registrado:

O ensino superior sempre foi alvo de busca e conquista por parte dos estudantes das classes favorecidas, que frequentam principalmente o ensino particular. Nesse processo, o aluno da escola pública alcança menos sucesso diante das condições desfavoráveis de vida que desfruta e da qualidade do ensino oferecido. Além do despreparo acadêmico, este recebe pouca ou nenhuma orientação por parte da família e da escola para ingresso no ensino superior [...] (BERGER, 2010, p.75).

Se o ingresso ao ensino superior já é cercado de dificuldades e estranhamentos, será ainda mais para esses estudantes que não herdaram da educação básica o capital cultural³⁹, social, econômico e intelectual que pudessem reduzir barreiras e limitações no ensino superior. Em decorrência dessa situação, o aluno da escola pública, portanto, sente certas dificuldades na universidade, tendo de empreender mais esforços no sentido de minimizar as lacunas de aprendizagem ou então solicitar orientações do professor, a fim de não ficar marginalizado entre os colegas da turma (BERGER, 2010).

³⁹ Capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. De uma certa forma o capital cultural serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe. Com efeito, uma grande parte da obra de Bourdieu é dedicada à descrição minuciosa da cultura - num sentido amplo de gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, etc. - que decorre das condições de vida específicas das diferentes classes, moldando as suas características e contribuindo para distinguir, por exemplo, a burguesia tradicional da nova pequena burguesia e esta da classe trabalhadora. Entretanto, o capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. Daí o termo capital associado ao termo cultura; uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais. Além do capital cultural existiriam as outras formas básicas de capital: o capital econômico, o capital social (os contatos) e o capital simbólico (o prestígio) que juntos formam as classes sociais ou o espaço multidimensional das formas de poder. (SILVA, 1995, p.24).

Em relação ao número de vezes que repetiu o ano (série), 64% dos estudantes declaram nunca ter repetido, 32% que repetiu uma vez e apenas 5% dizem ter repetido duas ou mais vezes. Se mais da metade dos estudantes dizem nunca ter repetido, presume-se que exerceram o ofício de estudante como uma profissão e tiveram sucesso escolar e que aprenderam estabelecendo uma relação com o saber. No entanto, quando se sabe que mais de 90% dos estudantes tiveram uma trajetória escolar exclusivamente pública e que esta não potencializa a qualidade da educação, pode-se então pensar nas considerações de Charlot (2000) quando diz que o aluno pode aprender sem estabelecer relação com o saber, sendo portanto, outros os tipos de relação que o mobiliza como a vontade de agradar aos professores, o medo dos pais, o medo de não passar de ano, até mesmo a promessa de um futuro promissor, são relações que contribuem para a não reprovação.

Além do exposto, há hoje, por recomendação do Ministério da Educação (MEC), a política da não reprovação, valendo desde 2011 para os três primeiros anos do ensino fundamental, mesmo que o aluno não tenha alcançado a média exigida, as escolas públicas não devem retê-los. Mesmo sendo uma resolução voltada para os três primeiros anos, há casos nas séries mais avançadas. Segundo a Secretaria da Educação Básica, além do desgaste emocional, a repetência tem um custo financeiro. “Para cada ano repetido na escola, o custo da educação aumenta em pelo menos 50%. Embutido nesse custo há uma mina de ouro a ser explorada racionalmente pelas escolas, capaz de aumentar em igual percentual, só com o fim da repetência, os investimentos destinados à educação⁴⁰.” Segue quadro demonstrando a frequência da repetência entre os estudantes pesquisados.

Quadro 19 – Frequência de reprovação da Educação Básica

	Percentagem
Nunca	64%
Uma vez	32%
Duas ou mais	5%
TOTAL	100%

Fonte: criação da autora (Junho de 2016)

O panorama acima sobre o perfil geral dos estudantes pesquisados do UniAGES elucida que a investigação está diante da presença de sujeitos provenientes de estratos sociais menos privilegiados, bolsistas de um dos programas (Fies, ProUni ou ProVIDA), educação

⁴⁰ GARSCHAGEN, Sérgio. Ensino – o dilema da repetência e da evasão. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1162:reportagens-materias&Itemid=39> Acesso em 27 de Julho de 2016.

básica preponderantemente pública, cuja renda familiar mensal atende aos critérios dos programas dos quais fazem parte. Esse cenário, no entanto, não pode determinar o sucesso ou fracasso do estudante, pode sim evidenciar diferentes relações com o saber e diversas formas de mobilização para o saber acadêmico. O tópico a seguir contemplará dados dos estudantes pesquisados, basicamente, de duas competências que a experiência universitária exige: leitura e escrita.

5.2 VIDA ACADÊMICA

Este tópico, *Vida acadêmica*, corresponde ao segundo bloco do questionário, que teve por objetivo obter dados relativos ao cotidiano universitário, programas pelos quais estudam e como eles exercem o ofício de estudantes, a saber: os tipos de leitura realizada no último ano, os hábitos de leitura e escrita. As atividades de leitura, interpretação e escrita de textos de acordo com a normatividade acadêmica, exigem habilidades intelectuais como concentração, interpretação, coerência, clareza. Concomitantemente, exigem a objetividade na fala, capacidade de análise da fala do outro, demonstração de perspicácia, de atenção, o que se pode chamar de código de “etiqueta universitária” (BICALHO, 2004). Compreender seus hábitos, frequência e tipos de leitura, bem como sua atividade de escrita nos ajuda a entender melhor quem são os estudantes pesquisados e suas práticas culturais acadêmicas.

Segundo Coulon (2008, p.114), “ser estudante é se autorizar a sê-lo”. Autorizar-se é ser autor de si, autorizar-se a uma atividade da vida intelectual, acadêmica. Nesse sentido, é se permitir a ler, escrever, a pensar, sem cogitar a possibilidade de pensar que isso é uma perda de tempo.

Assim, aos estudantes, foi perguntado quais os tipos de leitura que realizavam com mais frequência em sua vida acadêmica e que tivessem sido feitas no último ano, eles poderiam marcar até quatro alternativas. Das quinhentas e quatorze (514) respostas, 44% dos estudantes da amostra declaram ler mais *livros e periódicos científicos*, a essa categoria incluem-se material específico do curso, artigos científicos, periódicos, teses, dissertações, jornais, revistas. Para 29% são materiais de *entretenimento* aquilo que mais leem, aqui estão revistas em quadrinhos e sites. Já 26% tem lido *literatura*, a essa categoria estão o romance, a crônica, ficção e livros de poesia. Segue o quadro⁴¹ evidenciando esses resultados:

⁴¹ Dados mais detalhados podem ser encontrados no apêndice H.

Quadro 20 - Tipos de leitura realizada no último ano

	Porcentagem
LITERATURA (Romance, crônica e ficção, livros de poesia)	26%
LIVROS E PERIÓDICOS CIENTÍFICOS (Material específico de seu curso, como artigos acadêmicos, periódicos, teses ou dissertações, Jornais, Revista de Informação Geral)	44%
ENTRETENIMENTO (Revista em quadrinhos, sites de internet)	29%
TOTAL	100%

Fonte: criação da autora (Junho de 2016)

Os dados evidenciam que a leitura de periódicos científicos e livros é uma atividade com um percentual importante, no entanto inferior à soma das outras duas categorias, respectivamente: Literatura 26% e Entretenimento 29%. Tem-se, portanto, um total de 55%.

A categoria *literatura* não deixa de ser material acadêmico, mas os resultados não foram tão expressivos, isso talvez porque são tipos de leituras que são realizadas marcadamente pelo curso de Letras, e do total de estudantes que responderam ao questionário, somente quatorze (14) eram do curso citado, porém, isso não impede que estudantes vinculados a outros cursos tenham esse hábito de leitura.

Neves (2012) abordou, igualmente em sua pesquisa com estudantes universitários da UFF-Campos, a categoria da leitura. A pesquisa revela que os estudantes leem para conhecerem a lei e/ou como entretenimento (livros de ficção, romance, a Bíblia), livros em sua grande maioria indicados por amigos, por alguém da família, por último, por professores. Os *sites* da internet vêm em primeiro lugar, quando se trata dos tipos de leituras realizadas no último ano e cerca da metade dos estudantes dizem que leu jornais. Em relação aos artigos acadêmicos, periódicos, teses ou dissertações, a frequência variava entre os cursos, em escala decrescente: 54% dos estudantes de Serviço Social declaravam ler esse tipo de texto sempre ou quase sempre; 44% dos estudantes de Ciências Sociais; 38% dentre os futuros geógrafos; e apenas 26% dentre os estudantes de Ciências Econômicas.

Ao analisar os resultados, causa-nos certa perplexidade se tomamos como função primordial da universidade a produção científica do saber, e o compartilhamento de saberes validados pela comunidade científica, saberes estes veiculados prioritariamente via *site* de internet. A essa categoria científica poucos são os estudantes que usam significativo tempo para a leitura. Ainda nos resultados de Neves (2012), do total de estudantes pesquisados apenas 40,5% diziam ler artigos acadêmicos, periódicos, teses ou dissertações, resultado concomitante aos dos estudantes pesquisados no UniAGES, quando apenas 44% o fazem.

Quadro 21 - Hábitos de leitura⁴²

	Porcentagem
Leituras de livros (Íntegra ou Parcial) e material da disciplina	40%
Materiais diversos e não relacionados às disciplinas que cursam.	23%
Uso de dicionário e re-leitura do texto	35%
Não costuma ler	2%
TOTAL	100%

Fonte: criação da autora (Junho de 2016)

A prática de leitura é um dos instrumentos privilegiados, senão o mais importante, do ofício de estudantes (COULON, 2008). Sobre os hábitos de leitura, os alunos podiam assinalar até seis (6) alternativas. As respostas encontradas foram organizadas em quatro (4) categorias como exposto no quadro acima. Na primeira categoria, *Leituras de livros (Íntegra ou Parcial) e material da disciplina*, estão: leio um livro a cada seis meses; leio mais de um livro a cada seis meses; leio mais de um livro ao mesmo tempo; leio fragmentos de livros; leio todo material que os professores indicam. Na categoria *Materiais diversos e não relacionados à disciplina*: leio com frequência jornais, realizo leituras não relacionadas ao meu curso como artigos, resenhas, resumos, textos jornalísticos, literários...; visito a biblioteca a fim de realizar leituras de livros, revistas, jornais. Na categoria *uso de dicionário e re-leitura na atividade de leitura* estão inclusas: quando não sei o significado de alguma palavra uso o dicionário; quando não compreendo um texto faço uma re-leitura. E por fim, a última categoria *não costuma ler*.

Das seiscentas e setenta e duas (672) respostas, apenas 2% dizem não ter o costume de ler, 40% dizem ler livros sejam completos ou parciais, além de realizarem a leitura de todos os materiais que são solicitados pelo professor e 35% declaram fazer uso do dicionário quando encontram um termo desconhecido, declaram também sempre fazer uma re-leitura do texto para melhor compreendê-lo, conforme está evidenciado no quadro 21.

Na pesquisa de Neves (2012) fica evidenciado que 30% dos estudantes afirmavam que só liam o necessário (número que sobe para 43% dentre os estudantes de Ciências Econômicas). Torna-se importante, nesse conjunto de dados trazer as considerações da citada autora, quando em sua pesquisa diz:

[...] se esses estudantes dizem ler apenas o necessário e se durante o tempo gasto não incluem as leituras básicas a serem efetuadas por um estudante universitário, podemos inferir que eles ainda não são capazes de identificar as tarefas a serem realizadas e que sua afiliação intelectual ainda está por acontecer [...] (NEVES, 2012, p. 23).

⁴² Dados mais detalhados, e não categorizados podem ser encontrados no apêndice I.

A universidade exige e, quase sempre, ajuda a construir um tipo de relação que denominamos *relação acadêmica com o saber*, demandando novas habilidades linguísticas, mentais e relacionais (BICALHO, 2004), onde estão a cultura da leitura e da escrita. Desenvolver o hábito da leitura é, portanto, salutar para o sucesso do estudante e sua afiliação às práticas da universidade, ela contribui para a construção do conhecimento, amplia o vocabulário, melhora o poder de interpretação, bem como a cultura da escrita. Ler é poder ser autônomo.

Uma característica das práticas universitárias que a diferencia daquelas do ensino médio é a atividade de pesquisa e de desenvolvimento da competência de escrever textos acadêmicos. Assim, concomitante à leitura, a escrita é também um instrumento importante no ofício do estudante universitário. Escrever é ser capaz de compreender como as coisas são, e como elas não são. É poder assinar seu nome, e igualmente escrever o nome da amada. Ler e escrever dois aspectos de poder para o sucesso do estudante. Talvez, quem não sabe ler nem escrever seja capaz de entender seu significado. É chegar uma carta e saber para quem foi endereçada, é poder viajar, pegar um ônibus, é poder fazer uma compra pela internet, enfim, é ganhar liberdade de ir e vir, de pensar e se expressar. Segundo Coulon (2008), escrever é adquirir facilidade para organizar, expor e utilizar adequadamente os saberes. Isto significa não somente compreender o que o professor explica, mas também, e sobretudo, analisar e desenvolver uma argumentação.

Sobre a atividade de ler e produzir textos os estudantes podiam assinalar até quatro (4) alternativas. As opções foram organizadas em quatro categorias: *Analisa o que escreve*: Revejo um texto uma (1) ou duas (2) vezes antes de considerá-lo pronto; *Peço a outras pessoas para analisarem se o que escrevo está claro ou correto*. *Consulta a gramática ou dicionário*: para esclarecer dúvida quando escreve. *Facilidade de escrever e adequar o vocabulário*: nessa categoria estão o uso de um vocabulário especializado e acadêmico quando escreve sobre o curso que estuda, a coerência do que escreve para quem lê, a facilidade de colocar no papel as ideias, escrever textos acadêmicos com facilidade e por fim, concentrar-se durante a escrita de um texto. Por fim a última categoria, *não tem o hábito de escrever*.

De forma bem expressiva, das quatrocentas e setenta e duas (472) respostas dos estudantes pesquisados, 41% dos estudantes dizem sempre fazer uma análise do texto que escreve, 40% declararam ter facilidade de escrever e adequar ao vocabulário, 17% dizem fazer uso da gramática e do dicionário e Apenas 3% dizem não costumar escrever. Segue abaixo o quadro evidenciando esses dados:

Quadro 22 – Sobre a atividade de ler e produzir textos⁴³

	Porcentagem
Analisa o que escreve	41%
Consulta a gramática ou dicionário	17%
Facilidade de escrever e adequar o vocabulário	40%
Não tem o hábito de escrever	3%
TOTAL	100%

Fonte: criação da autora (Junho de 2016)

Pelos dados, 81% dos estudantes declaram ter facilidade de escrever e analisar o que escreve. Essa é uma declaração que apresenta certa incongruência quando se percebe que mais de 90% dos estudantes são provenientes de escola pública e esta ainda não disponibiliza uma formação que garanta a todo estudante o ingresso na universidade sem grandes limitações e barreiras. Resultado diferente é encontrado na pesquisa de Bicalho (2004), onde aponta insegurança, dificuldade de escrita, “estudantes dizem não saber escrever”. É salutar, agora, entender o que os estudantes da amostra pesquisada no UniAGES entende por escrever, por facilidade de escrita e adequação do vocabulário, qual a relação desses estudantes com o saber acadêmico. Por isso, o próximo tópico se deterá a análise dos Balanços de Saber, sobre detidamente essa relação com o saber acadêmico, concomitante a análise do texto sobre adequação do vocabulário, e à gramática normativa.

⁴³ Dados mais detalhados podem ser encontrados no apêndice J.

6 O QUE DIZEM OS BALANÇOS DE SABER

A heterogeneidade do público universitário no contexto dos programas Fies, ProUNi e ProVIDA trouxe ao UniAGES estudantes que possuem relações novas e diversas com o saber, ainda que uma função tradicional da universidade permaneça, quer seja, possibilitar aos estudantes o distanciamento dessas relações e a entrada em “um certo tipo de atividade intelectual”, situando suas experiências de vida e trabalho em “sistemas de saberes” (CHARLOT, 2006).

Esses estudantes, que ingressam no UniAGES, segundo os dados do questionário, são jovens, predominantemente do sexo feminino, oriundos de famílias com baixa renda e que, sendo os primeiros de suas famílias a ingressarem na Universidade, ultrapassaram a escolaridade dos pais. Assim, a fim de melhor compreendermos as relações que esses estudantes estabelecem com o saber acadêmico e com a universidade, bem como o significado e o sentido que atribuem aos saberes acadêmicos, esta seção analisará os dados produzidos a partir do *Balanço de Saber* por eles elaborados. Vale lembrar que o Balanço do Saber é um instrumento de produção de dados concebido por Charlot (2000) que consiste na formulação de um registro escrito pelos sujeitos da pesquisa a partir de questões apresentadas pelo pesquisador. Como recurso metodológico, espera-se identificar e analisar a partir do Balanço de Saber, as experiências de aprendizagens que os estudantes registram quando solicitados a refletir sobre as questões enunciadas (CHARLOT, 2009). Assim, é um instrumento que permite perceber não o que o estudante aprendeu objetivamente, mas o que para ele tem importância, valor, sentido. Por isso, foi um instrumento aplicado sob a perspectiva de, a partir dos dados, permitir a compreensão e análise da relação que os universitários têm com o saber acadêmico e se essa relação mantém vínculo com os projetos que elaboram para o futuro.

Diante disso, em decorrência dos objetivos da pesquisa serem: verificar qual a relação estabelecida entre os universitários e o saber acadêmico; identificar quais sentidos os estudantes que ingressam no UniAGES pelos programas ProUni, Fies e ProVIDA atribuem ao saber acadêmico e quais os projetos elaboram para o futuro, as questões arroladas para o Balanço de Saber foram as seguintes:

Desde que nasci, aprendi muitas coisas... e agora estou na Universidade. O que tenho aprendido na Universidade? E aprendeu com livros, com professores, com colegas...? O que lhe parece mais importante nesta aprendizagem? O que é importante para mim nisso tudo?

E agora, o que eu espero, quais os meus projetos e expectativas para o futuro depois que me formar?

É importante destacar que o Balanço de Saber foi um instrumento aplicado junto ao questionário a estudantes do primeiro e segundo período do Centro de Ciências Biológicas (curso de Ciências Biológicas), do Centro de Ciências da Saúde (curso de Educação Física), Ciências Exatas e da Terra (Curso de Física, Química e Matemática), Ciências Humanas (curso de Pedagogia) e por fim, do Centro de Linguística, Letras e Artes (curso de Letras). Diante disso, 176 estudantes responderam o Balanço de Saber, no entanto, considerou-se os registros escritos de 170 estudantes, visto que foram definidos critérios: serem bolsistas do ProUni, Fies ou ProVIDA. Assim, 6 estudantes não eram bolsistas de nenhum dos programas, desse modo, seus escritos não compuseram a análise. Na análise do Balanço de Saber foi considerado o conjunto dos escritos independente do curso, sexo, programa de financiamento quer seja ProUni, Fies ou ProVIDA. Todos os Balanços de Saber foram lidos, sistematizados em torno de questões, as respostas dos estudantes para cada pergunta foram compiladas em categorias, propiciando a análise, bem como a quantificação.

As questões supramencionadas compõem as subseções deste capítulo, intituladas: *o que os estudantes dizem ter aprendido na Universidade; onde aprenderam e com quem; o que, na experiência universitária, é importante para os estudantes*, por fim, *quais as expectativas dos estudantes para o futuro*. A primeira subseção tratará das aprendizagens que são mais preeminentes na atmosfera dos saberes acadêmicos. A segunda versará sobre os agentes de aprendizagem, professores, colegas, livros, internet, etc., e os espaços em que essas aprendizagens ocorreram – em casa, na família, ou na escola –, enfim focará em torno de quem os ensinaram as aprendizagens que por eles foram evocadas e onde aprenderam. A terceira tomará como eixo de análise a importância atribuída a certo tipo de aprendizagem. Das aprendizagens elencadas, as quais são atribuídas maior relevância e sentido pelos estudantes. Por fim, a última subseção contemplará as expectativas e os projetos que os estudantes almejam para o futuro, analisando as interseções entre esses projetos e a relação que estabelecem com o saber acadêmico.

Diante do exposto, apresentamos a seguir a análise do que os estudantes dizem ter aprendido na Universidade, com um foco nas aprendizagens que foram evocadas por eles no Balanço de Saber. Por compreender que essas são aprendizagens que se processam e se constroem com o auxílio de pessoas, materiais, lugares os agentes das aprendizagens (com quem eles dizem ter aprendido) serão igualmente discutidos. Além disso, serão, também nesta seção, tratados o sentido e a importância atribuída pelos estudantes às aprendizagens evocadas

e à situação de “estar” na condição de estudante universitário e viver essa experiência, isso também a partir dos projetos e expectativas que os estudantes elaboram para o futuro. Essa análise foi empreendida tomando como ponto de partida a interpretação da autora. Além disso, fez-se uso, também, de categorias já elaboradas por Charlot, as quais nos inspiraram a criar também as nossas. Tal análise, portanto, será apresentada em subseções.

6.1 O QUE OS ESTUDANTES DIZEM TER APRENDIDO NA UNIVERSIDADE

Aprender, segundo Charlot (2009), significa adquirir saberes, controlar atividades, objetos da vida corrente, formas relacionais. Na universidade o sentido de aprender se amplifica e para cada sujeito pode significar relações diversas, singulares. Nesse sentido, trataremos aqui de como se organiza esse universo de aprendizagens e quais aprendizagens são mais relevantes para os estudantes pesquisados no UniAGES.

Para efetivar essa sistematização inicial dos dados obtidos mediante a utilização do Balanço do Saber, nos inspiramos nas categorias propostas por Charlot (2009) para tipificar as aprendizagens mencionadas pelos estudantes, quais sejam: Relacionais e afetivas (relações interpessoais e comportamentos afetivo-emocionais); ligadas ao Desenvolvimento pessoal (conquistas pessoais, maneiras de ser, experiências religiosas); Cotidianas (aprendizagens do dia a dia – andar, falar etc.); Aprendizagens institucionais e escolares (aprendizagens escolares ou que envolvem operações mentais); Profissionais (aprendizagens ligadas as expectativas sobre aprender a ser um profissional); Genéricas (quando o sujeito diz que aprendeu muitas coisas, mas não as específicas).

A partir dessas categorias, formulamos outras para tratar do que os estudantes dizem ter aprendido na Universidade, as quais compõem o quadro de análise da questão tratada nesta subseção:

- *Aprendizagens não especificadas:* Aprendizagens que não foram nomeadas sugerindo ideias vagas, genéricas, a exemplo: “Na Universidade eu estou aprendendo várias coisas que certamente irão me ajudar a ser uma profissional de sucesso na área da educação” (ESTUDANTE DO CENTRO DE EXATAS).
- *Aprendizagens intelectuais e acadêmicas:* Aprendizagens que envolvem operações mentais e intelectuais cujo conteúdo tenha sido especificado, como por exemplo: “Durante o período na Universidade venho aprendendo inúmeras coisas. Como criar e fazer análise de funções, fichamentos, mapas conceituais, aprendendo a

gostar mais dos estudos, dentre outros” (ESTUDANTE DO CENTRO DE EXATAS).

- *Aprendizagens Relacionais e Afetivas:* Aprendizagens que abrangem o relacionamento interpessoal ou afetivo, a exemplo “E agora estou na Universidade, tenho aprendido que o conhecimento não se limita apenas na sala de aula, me fez amadurecer mais minhas ideias, aprendi a entender e respeitar as diferenças aceitando-as de forma natural e sem repúdio” (ESTUDANTE DO CENTRO DE EXATAS).
- *Aprendizagens de Desenvolvimento pessoal:* Aprendizagens que envolvem conquistas pessoais, gerenciamento do tempo, valores, maneiras de ser, a exemplo “Aprendi a tirar um pouco da minha timidez” (Estudante do Centro de Ciências Biológicas) e, “Agora que entrei na faculdade tenho aprendido a me organizar na vida pessoal e conciliar o tempo entre a faculdade e os afazeres do dia a dia” (ESTUDANTE DO CENTRO DE SAÚDE).

Considerando, portanto, o conjunto dos estudantes universitários pesquisados, de um total de 377 aprendizagens evocadas, 18% foram classificadas como não especificadas; 49% como intelectuais e acadêmicas; 8% como relacionais e afetivas e por fim, 25% como de desenvolvimento pessoal, conforme evidencia o quadro 23.

Quadro 23 – Resultado do conjunto das aprendizagens citadas pelos estudantes

CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
A) Aprendizagens não especificadas	18% (68)
B) Aprendizagens intelectuais e acadêmicas	49% (185)
C) Aprendizagens Relacionais, Afetivas	8% (30)
E) Aprendizagens de Desenvolvimento Pessoal	25% (94)
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	100% (377)

Fonte: Balanço de Saber, construção da autora (Agosto-Outubro de 2016).

Observa-se que, em relação ao conjunto dos estudantes, há a preponderância das aprendizagens intelectuais e acadêmicas que perfazem quase a metade do total das aprendizagens registradas nos Balanços de Saber. As aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento pessoal também apresentaram um índice significativo, totalizando 25% do total. Em seguida têm-se as aprendizagens não especificadas, categoria também com

percentual elevado, 18%. Já as aprendizagens relacionais e afetivas foram citadas numa proporção 6 vezes menor que as intelectuais e acadêmicas.

A categoria *aprendizagem não especificada* incorpora todas as respostas dos estudantes que não fazem menção a uma aprendizagem específica, não menciona ou nomeia o que dizem ter aprendido, assim dizem, com expressões vagas, genéricas que aprenderam muitas coisas, ou vários conhecimentos, mas não os especificam, conforme se vê nos registros a seguir:

Na Universidade eu estou aprendendo várias coisas que certamente irão me ajudar a ser uma profissional de sucesso na área da educação. (ESTUDANTE DO CENTRO DE EXATAS, FEMININO)

E agora estou na faculdade, tô aprendendo muito mais, aprendendo muitas coisas com os professores, com os livros, com os amigos de sala de aula. (ESTUDANTE DO CENTRO DE LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES, FEMININO)

A categoria *Aprendizagens intelectuais e acadêmicas*, de maior preponderância, agrega aprendizagens ligadas à produção de textos acadêmicos, trabalhos, metodologia, assuntos de cunho teórico e científico discutidos nas disciplinas, conceitos, regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a importância da leitura, e outras que estão dispostas nos anexos. Quando os alunos evocam *metodologia*, referem-se à praticada na Instituição – a metodologia ativa. Assim, os estudantes para atender à exigência devem aprender a construir mapas conceituais, perguntas de aprendizagens, objetivos de aprendizagens, hipóteses, texto teórico, isso baseado em um caso construído pelos professores com base em dados extraídos da realidade. Como exemplificados a seguir:

Novas aprendizagens me foram proporcionadas, como por exemplo: a criação de mapas conceituais, que desde o ensino médio era por mim, considerado difícil [...] (ESTUDANTE DO CENTRO DE HUMANAS, FEMININO)

Apreendi muita coisa desde o dia o dia que pisei aqui, a como construir um texto legal, mapa conceitual, a argumentar e dá minhas ideias, aprendi também a contextualizar perguntas, fazer objetivos, hipóteses [...] (ESTUDANTE DO CENTRO DE SAÚDE, FEMININO)

Durante meu período na Universidade venho aprendendo inúmeras coisas como criar e fazer análise de funções, fichamentos, mapas conceituais [...] (ESTUDANTE DO CENTRO DE EXATAS, MASCULINO)

Estou aprendendo muitos conteúdos que não vi nem se quer falar no ensino fundamental e médio, como os da disciplina de Anatomia, Bases Biológicas, PT (Produção Textual), MTC (Metodologia do Trabalho Científico), e a História da Educação Física que na verdade não sabia que existia essa disciplina. (ESTUDANTE DO CENTRO DE SAÚDE, FEMININO)

A categoria ligada aos aspectos *relacionais e afetivos*, citada em menor proporção no total de respostas, reúne aprendizagens ligadas aos relacionamentos interpessoais, à capacidade de conviver com o outro, respeitando as diferenças, bem como aos relacionamentos afetivos, ao aprender a amar.

E ter entrado para a Universidade está sendo uma descoberta maravilhosa, tenho aprendido diversas coisas tais: a respeitar melhor a opinião do outro, a conviver melhor, aceitar as diferenças, aprendendo a fazer novas amizades [...] (ESTUDANTE DO CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, FEMININO)

E agora estou na Universidade, tenho aprendido que o conhecimento não se limita apenas na sala de aula, me fez amadurecer mais minhas ideias, aprendi a entender e respeitar as diferenças aceitando-as de forma natural e sem repúdio. (ESTUDANTE DO CENTRO DE EXATAS, MASCULINO)

Por fim, a categoria *desenvolvimento pessoal*, congrega aprendizagens ligadas aos valores humanos, às conquistas pessoais, enquanto maneiras de ser; ligadas à capacidade de a partir das conquistas pessoais, desenvolver responsabilidade, administrar o tempo, enfim, por isso desenvolvimento pessoal:

Tenho aprendido a importância de ser humilde e solidário com todos (ESTUDANTE DO CENTRO DE SAÚDE, MASCULINO)

Aprendi na faculdade a perder a vergonha de falar em público (ESTUDANTE DO CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, FEMININO).

Agora que entrei na faculdade tenho aprendido a me organizar na vida pessoal e conciliar o tempo entre a faculdade e os afazeres do dia a dia. (ESTUDANTE DO CENTRO DE SAÚDE, FEMININO)

Aprendi que nem sempre estou certa, que é melhor ouvir e refletir do que soltar aos quatro ventos o que se está sentindo, aprendi a ver minhas falhas como um meio de aprimoramento do conhecimento próprio, e acima de tudo a me valorizar e a perceber que sou capaz. (ESTUDANTE DO CENTRO DE EXATAS, FEMININO)

Tomando, portanto, o conjunto dos estudantes pesquisados, percebe-se maior preponderância para as aprendizagens intelectuais e acadêmicas, aparecendo com 49%, no entanto, outras aprendizagens foram arroladas com certa prevalência, como as ligadas ao desenvolvimento pessoal e as aprendizagens não especificadas.

Os estudantes citam que aprenderam, nesses primeiros meses de vida universitária, conteúdos de disciplinas específicas como Anatomia e Bases Biológicas, a metodologia de ensino adotada pela instituição (mapa conceitual, perguntas, objetivos, hipóteses), dizem ter aprendido a fazer os trabalhos acadêmicos a exemplo de fichamentos e Produção Única.

A categoria *desenvolvimento pessoal* aparece com 25% das respostas de onde emergem declarações do tipo: aprendi a ser ético, humano, humilde, aprendi os valores humanos, a gerenciar e administrar o tempo e os afazeres, a perder a timidez.

Já a categoria *aprendizagens não especificadas* registra 18% das ocorrências. Como são estudantes novatos, muitos não identificam o que aprenderam de modo especificado, e mencionam em respostas genéricas que aprenderam muitas coisas, muitos conhecimentos, mas não os nomeiam ou os tipificam. A categoria menos citada, nesse total de estudantes foi aquela que se refere às *aprendizagens relacionais e afetivas*, com um total de 8%.

Em pesquisa feita por Bicalho (2010), com duas universidades privadas e uma pública, os dados coletados na universidade pública mostram um maior percentual das aprendizagens intelectuais/escolares, representando 26,9% e menor, o percentual das aprendizagens relacionais/afetivas, 19,7%. Esses números coletados na universidade pública são os mais próximos aos encontrados nesta pesquisa, como se verificou no quadro 23. Já outra pesquisa feita por Bicalho e Souza (2014) com estudantes especificadamente de uma instituição de Ensino Superior privada traz resultados diferentes dos elencados no quadro acima:

[...] em um total de 1920 aprendizagens evocadas, 50,9% foram classificadas como ligadas ao desenvolvimento pessoal; 16,6% como relacionais/afetivas; 14,3% intelectuais/ escolares; 8,9% cotidianas; 5,8% genéricas/ tautológicas e 3,5% profissionais (2014, p. 622).

A incidência maior, na pesquisa das autoras, recai para as aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento pessoal totalizando 50,9%. As aprendizagens intelectuais e escolares apresentam apenas um total de 14,3%. Esse valor comparado com o encontrado entre o total de estudantes desta pesquisa é uma diferença de 34,7%. As relacionais e afetivas, em Bicalho dá um total de 14,3%, em nossa pesquisa para o conjunto dos estudantes, essa aprendizagem foi citada apenas 8%. Assim, a universidade para alguns estudantes passa a ser um mundo solitário, como é expresso em um dos Balanços de Saber:

A universidade é um mundo de curiosidades e inovações, mas também é um mundo triste e solitário, as 'amizades' aqui já nascem com data pra morrer e a maioria dos universitários não demonstram, e também não estão prontos para lidar com isso. (CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, FEMININO).

A experiência da universidade é, portanto, vivida por muitos estudantes como uma mudança brutal em relação ao ensino médio (CHARLOT, 2006), onde as relações entre as pessoas se dão com mais proximidade, onde a caminhada não é solitária, mas acompanhada pelos professores, amigos e pais. Por isso, a transição do ensino médio para o ensino superior

é um estágio delicado (COULON, 2008), não há mais as mesmas relações, os rostos conhecidos do colégio desaparecem, mas tudo isso pode gerar crescimento.

Crescer é sempre perder suas raízes, suas relações antigas, seus amigos antigos, é estar isolado durante certo tempo. É uma condição necessária para caminhar na direção de uma encruzilhada que descortina a esperança de novos caminhos. A aprendizagem, tempo do outro com o qual eu quero parecer, anuncia o tempo da afiliação que será finalmente o que permitirá aprender e compreender (COULON, 2008, p.175).

Por tudo isso, esse mundo solitário que representa a Universidade para alguns dos estudantes pesquisados do UniAGES, é segundo Coulon (2008), condição necessária para o crescimento, para o desenvolvimento e, sobretudo, para a aprendizagem. A entrada na universidade, segundo o mesmo autor, é perder de vista seus melhores amigos de colégio, “sentir-se isolado e anônimo no meio dos outros, é ficar silencioso mesmo estando em grupo” (COULON, 2008, p173)

Uma das pesquisas de Charlot (2009) com alunos dos meios populares revela que as aprendizagens mais valorizadas entre os estudantes de ensino médio referem-se às relacionais e afetivas. Assim, eles vêm a escola mais como um espaço de construir amizades que de construir saberes. Isso fica evidente no trecho em que o autor diz: “[...] as aprendizagens relacionais e afectivas são mais evocadas [...] eles permanecem muito ligados a um ideal de conformidade e de relações harmoniosas” (p.31).

Dessas aprendizagens, as pesquisas de Reis (2012a) revelam também que as aprendizagens mais valorizadas entre os estudantes de ensino médio referem-se às relacionais e afetivas. Isso fica evidente na passagem quando a autora diz em outra investigação:

[...] de modo geral, é possível identificar que 63% de aprendizagens evocadas nos textos se inserem naquelas arroladas nas aprendizagens relacionais e afetivas. Os 30% das aprendizagens descritas referem-se às aprendizagens intelectuais e escolares, sendo grande parte delas apresentadas como expressões genéricas. Apenas 7% das aprendizagens evocadas relacionam-se às aprendizagens ligadas à vida (REIS, 2012c, p. 47).

Essa situação faz perceber que para os jovens do ensino médio, em sua grande maioria, a escola e a sala de aula são os lugares preferidos para estar com os amigos, encontrar os colegas, conversar, “bater um papo” como eles bem dizem (REIS, 2012b). Esse tipo de aprendizagem evocada com tanta veemência nos inventários/balancos de saber gera e muitos estudantes a consideração de que a escola pouco ou nada contribui para sua aprendizagem (REIS, 2012b), vendo-a mais como um espaço de sociabilidade. Essa situação coaduna com os estudos de Charlot (2009), quando em suas pesquisas os alunos de ensino

médio dizem que “na escola, viver não é aprender coisas mas, antes de mais nada, ter amigos”(p.83). De qualquer modo, é importante perceber que a escola faz algum sentido para os estudantes, o sentido é o que muda. Para o conjunto dos estudantes universitários do UniAGES que responderam ao Balanço de Saber parece que a universidade/ escola ganha sentido pelas aprendizagens intelectuais e acadêmicas evidenciadas no quadro 23.

Tendo os dados do conjunto dos estudantes, interessa-nos saber se esses dados permanecem ou variam de acordo com os Centros do conhecimento⁴⁴. Por isso, contabilizamos os dados por curso pesquisado e os agrupamos por Centro, segue o quadro com os dados dos cinco Centros.

Quadro 24 – Aprendizagens citadas pelos estudantes por Centro de conhecimento

CATEGORIAS	SAÚDE	EXATAS	HUMANAS	LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
A) Aprendizagens não especificadas	19% (20)	26% (21)	13% (13)	11% (3)	18% (11)
B) Aprendizagens intelectuais e acadêmicas	57% (62)	41% (34)	48% (47)	41% (11)	47% (29)
C) Aprendizagens Relacionais, Afetivas	6% (6)	9% (7)	11% (11)	11% (3)	5% (3)
F) Aprendizagens de Desenvolvimento Pessoal	19% (20)	24% (20)	28% (27)	37% (10)	31% (19)
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	100% (108)	100% (82)	100% (98)	100% (27)	100% (62)

Fonte: Balanço de Saber, construção da autora (Agosto-Outubro, 2016)

Como se percebe, não há variação importante. Em todos os Centros de conhecimento os Balanços de Saber evidenciaram a preponderância das *Aprendizagens intelectuais e acadêmicas*. Parece que o conhecimento, as atividades de leitura, escrita, os conteúdos das disciplinas, a metodologia, o aperfeiçoamento do vocabulário, ampliar a visão de mundo, fazem muito sentido para os estudantes pesquisados do UniAGES. São dados que merecem reflexão, inclusive se considerarmos que nas pesquisas de Bicalho (2004) com estudantes do ensino superior privado são as aprendizagens relacionais/ afetivas e aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal que emergem com mais preponderância entre os estudantes.

⁴⁴ Nomenclatura usada pelo Centro Universitário AGES para o agrupamento e classificação dos cursos, assim tem-se o Centro de Ciências Biológicas, onde está o curso de Ciências Biológicas; o Centro de Saúde com o curso de Educação Física; o Centro de Ciências Exatas e da Terra, onde agrupa os cursos de Física, Química e Matemática; o Centro de Humanas, com Pedagogia e por fim, o Centro de Linguística, Letras e Artes, onde faz parte o curso de Letras.

Uma pesquisa realizada por Bicalho em 2009 com estudantes de Pedagogia de duas universidades privadas e uma universidade pública em Minas Gerais aponta que dentre as 266 aprendizagens evocadas tem-se nas Universidades privadas 30% de aprendizagens relacionais/afetivas, 40% ligadas ao desenvolvimento pessoal, 9% ligadas ao cotidiano, 15% ligadas às aprendizagens intelectuais/escolares, 1% ligadas às aprendizagens profissionais e por fim, 5% para as genéricas (BICALHO, 2011). Observemos que as aprendizagens preponderantes são as relacionais/afetivas e às de desenvolvimento pessoal. Esses dados destoam dos encontrados na investigação com os estudantes pesquisados do UniAGES, conforme já evidenciado no quadro acima. Talvez por nossa pesquisa ser composta por estudantes de primeiro e segundo período isso faça sentido, pois são estudantes novatos, com pouca experiência universitária para poder dizer especificadamente o que aprenderam. Além disso, parece, entre os estudantes desta pesquisa, que o sonho de uma vida melhor é o elemento de mobilização para entrar na universidade e como buscam inserção no mercado de trabalho em uma sociedade especializada, talvez seja comum que a maior importância atribuída pelos estudantes esteja ligada às aprendizagens intelectuais e acadêmicas. Um estudante do curso de Matemática em uma linguagem informal e descontraída remete, em seu Balanço de Saber, à importância dos saberes acadêmicos para a sua inserção no mercado de trabalho:

A vida do estudante é muito complicada, pobre coitado não tem tempo nem de trabalhar, vive no mundo das escolhas, faz um lanche ou tira xerox de um trabalho? Contudo, no término do curso ainda tem que cuidar do estômago com uma gastrite causa de preocupações acadêmicas. Entretanto, obtém um bom conhecimento para o mercado de trabalho. [sic] (ESTUDANTE DO CURSO DE MATEMÁTICA)

É importante destacar as dificuldades financeiras enfrentadas pelos estudantes que se associam ao fato de identificarem que estão submetidos a “viver de escolhas”. Por serem bolsistas, um dos requisitos para ter acesso a esse financiamento é, justamente, pertencer a um grupo familiar de baixa renda per capita. Vê-se, portanto, que não estamos diante de sujeitos que são os “herdeiros de Bourdieu”.

6.2 ONDE E COM QUEM OS ESTUDANTES DIZEM TER APRENDIDO

Conforme elucida Charlot (2009), as aprendizagens expressas nos Balanços de Saber podem fazer referência, por um lado, a lugares e, por outro, a agentes de aprendizagem, quem

os ensinou. Em sua pesquisa com alunos no Liceu Profissional do subúrbio as maiores ocorrências registradas referem-se a um lugar: 38% família, 35% escola.

Já em nossa pesquisa os registros das ocorrências referem-se a *agentes* da aprendizagem. Usaremos agentes para nos referir a uma pessoa (um professor, um membro da família, etc.), ou a um grupo de pessoas (colegas, amigos, etc.) que operaram uma função, desempenham uma ação e/ou participam dos momentos e processos de aprendizagem junto aos estudantes. Além disso, os estudantes de nossa pesquisa também apontam os livros e em algumas raras ocasiões referem-se a internet, para indicar onde e com quem aprenderam. Os livros são para Bourdieu bens culturais, no estado objetivado, o capital cultural pode existir ainda sob outras formas de bens culturais como pinturas, quadros, dicionários, etc. (BOURDIEU, 1998).

No conjunto, portanto, dos estudantes pesquisados, o total de 273 respostas se distribuíram da seguinte forma: 35% cita que aprendeu com os professores, acompanhando essa margem, 33% indica que aprendeu realizando leituras nos livros que são indicados pelos professores; com um percentual um pouco menor, 29% diz que aprendeu com os colegas; já a família e a internet foram mencionados raras vezes, ambos 1%. Percebamos que entre professores, colegas e livros não há uma preponderância relevante, os dados aparecem com certo equilíbrio, conforme evidencia o quadro 25.

Quadro 25 – Agentes das aprendizagens citados nos Balanços de Saber

CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
A) Professores	35% (96)
B) Colegas	29% (80)
C) Livros/leituras	33% (91)
D) Família	1% (3)
E) Internet	1% (3)
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	100% (273)

Fonte: Balanço de Saber, construção da autora (Agosto-Outubro de 2016)

Quando os estudantes mencionam os professores como agentes de aprendizagem dizem ter sido eles a ensinarem os conteúdos ligados ao curso, à própria dinâmica da Universidade, e sua metodologia:

Com os professores da Universidade tenho aprendido o que é um texto acadêmico, um mapa conceitual, um fichamento. (CENTRO DE HUMANAS, FEMININO).

Toda a aprendizagem está vinculada principalmente com o professor que através dele é que conhecemos todo o conhecimento das disciplinas e que está nos livros,

proporcionando uma ampla diversidade de conhecimentos atrelado com os livros. Os colegas também fazem parte desse conhecimento, pois é através deles que temos discussões de assuntos. (CENTRO DE SAÚDE, FEMININO).

Os livros aparecem, muitas vezes, associados aos professores quando os estudantes mencionam que aprenderam com os professores e com os livros, conforme o registro da estudante do Centro de Saúde exemplificado acima. Os estudantes dizem que os livros ajudam a construir conhecimentos a partir das ideias neles veiculados, o que eles chamam de ‘teorias’. Eles dizem ainda que aprendem com os livros os valores humanos, como expressos nos registros abaixo:

Aprendi com os livros as teorias, mas estou aprendendo com os colegas os valores. (CENTRO DE SAÚDE, FEMININO)

Aprendi com os livros muito sobre os valores humanos no livro de Boff, o livro nos ajuda a ver o mundo de maneira melhor, sempre com um olhar amplo. Ele ensina como melhorar o nosso planeta, as nossas crianças. (CENTRO DE SAÚDE, FEMININO)

Quando se trata de identificar os colegas como agentes de aprendizagem, estes são citados quando em referência a construção de relações de companheirismo, ao respeito a opinião do outro, ao tempo em que os colegas também aparecem como aqueles que ajudam a esclarecer conteúdos e atividades que com o professor não foi entendido:

Com meus colegas aprendi que temos que respeitar a opinião do outro, pois ser diferente, ter opinião diferente é normal (CENTRO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES, FEMININO)

Tenho aprendido com os colegas, com eles há uma grande conexão um ajudando o outro nas horas da necessidade, tirando dúvida que as vezes a gente não entende com o professor (CENTRO DE EXATAS, MASCULINO)

Outros estudantes ainda dizem que tudo que aprenderam na Universidade aprenderam com a contribuição de todos, livros, professores e amigos. Diante desse conjunto de dados, é importante saber se eles apresentam mudança por Centro de conhecimento. Assim, também catalogamos os dados e os sistematizamos por Centro, conforme evidencia o quadro abaixo:

Quadro 26 – Agentes de aprendizagens citados nos Balanços de Saber por Centro de Conhecimento

CATEGORIAS	BIOLÓGICAS	SAÚDE	EXATAS	HUMANAS	L. LETRAS E ARTES
A) Professores	31% (16)	38% (32)	33% (18)	37% (21)	40% (9)
B) Colegas	35% (19)	31% (26)	24% (13)	26% (15)	30% (7)
C) Livros/leituras	30% (16)	32% (27)	37% (20)	37% (21)	30% (7)
D) Família	7% (3)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
E) Internet	0% (0)	0% (0)	7% (3)	0% (0)	0% (0)
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	100% (54)	100% (85)	100% (54)	100% (57)	100% (23)

Fonte: Balanço de Saber, construção da autora (Agosto-Outubro de 2016)

A partir dos dados evidenciados no quadro 26, portanto, percebemos que não há uma variação significativa, pois tanto por Centro como no conjunto dos dados, os estudantes reconhecem a importância dos professores, dos colegas e das leituras/livros em seus processos de aprender. A família só aparece como agente de aprendizagem entre os alunos do Centro de Ciências Biológicas e a menção à Internet aparece entre os estudantes do Centro de Ciências Exatas. Se pensarmos que a ocorrência de *aprendizagens intelectuais e acadêmicas* entre todos os estudantes pesquisados foi de 49%, conforme o quadro 23, podemos inferir que a família e a internet parecem ter pouca participação em seus processos de aprendizagem no cenário acadêmico; professores, colegas e livros ganham nesse cenário maior significado.

O livro para alguns estudantes tem valor nos seus processos de aprender e fizeram sempre parte de sua trajetória: “Desde que nasci, aprendi a questionar, duvidar, encontrar na Matemática o meu porto seguro. Os livros foram meus amigos, meus professores, foram meus orientadores[...]” (CENTRO DE EXATAS, MASCULINO).

Outros estudantes, no entanto, citam os amigos como um agente de aprendizagem, sem mencionar os professores, ou até mesmo os livros, ele dizem ser mais fácil o aprendizado quando se estuda com um amigo do que em sala de aula com os professores: “[...] muitas vezes passa a ser mais fácil o aprendizado com o estudo com um colega do que em sala de aula. [sic] (CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, MASCULINO). De fato há uma diferença entre aprender nessas duas perspectivas, a começar pela quantidade de estudantes em sala aula, situação em que um professor deve dar atenção a todos, não havendo possibilidade de com atendimento individualizado. Já com os colegas há uma proximidade

pela própria condição de estudante e a dificuldade no domínio do conteúdo de um pode ser a potencialidade do outro permitindo as trocas e, numa linguagem informal, podem fortalecer o aprendizado.

Nas pesquisas realizadas por Coulon (2008), a dificuldade na sala de aula aparece ligada ao vocabulário, o que não é claramente evidenciado pelos estudantes do UniAGES. Essa dificuldade é expressa pelos estudantes pesquisados por Coulon, os quais em seus diários expressam:

Os problemas no uso do vocabulário, observam os estudantes em seus diários, manifestam-se, principalmente, na expressão oral, tornando-se um obstáculo para suas intervenções e para que coloquem questões pertinentes no transcorrer das aulas. “Mesmo quando eu tenho uma questão a colocar”, escreveu Phillipe, “fico calado, pois não domino o jargão linguístico.” (COULON, 2008, p.99)

Estudar com um colega que se expressa numa linguagem mais informal, que está no mesmo momento de formação, talvez seja de fato mais fácil quando se é estudante egresso de escola pública, que pouco desenvolve e explora a linguagem acadêmica, “ainda não estou muito adaptado, pois o ensino médio não nos prepara para ingressar na Universidade” (CENTRO DE EXATAS, MASCULINO). Essa fragilidade da grande parte da educação básica pública reflete nas carências que os estudantes carregam e que dificultam sua afiliação e seu sucesso em sala de aula, evidente no Balanço de Saber de um estudante:

É notável que o distanciamento na linguagem dos livros acadêmicos, para aqueles que a gente tinha portanto no ensino médio e fundamental é assustador (as vezes), pois tudo o que vemos na física na universidade não se compara ao pouco que aprendemos no ensino médio e isso é preocupante, pois assim como eu muitos chegam com uma carência de conhecimento [...] [sic]. (CENTRO DE EXATAS, MASCULINO)

Vê-se em seu escrito que a Relação com o saber que é construída na Educação Básica é diferente da Relação no Ensino Superior. Mais leituras, novos saberes, mais exigências, e os estudantes não foram preparados para essa realidade. Segundo Coulon (2008), o saber que nesse espaço é veiculado não tem mais referência aos discursos parentais e o estudante começa a viver momento de conflitos, decorrente tanto das exigências da Universidade, em função de seu vínculo como pelos aspectos muito mais amplos e pessoais que fazem parte das transformações comuns neste estágio de transição e desenvolvimento. Conforme o mesmo autor, essa transição é brutal e causa certo estresse psicológico na vida do estudante, pois a linguagem, os procedimentos se organizam de modo diferente daquele do ensino médio:

A mudança de discurso e a mudança de regras que os estudantes conheciam antes de chegarem à universidade são o choque mais importante das primeiras semanas, talvez dos primeiros meses, sendo que a entrada na universidade provoca sempre um estresse psicológico importante que é necessário administrar para que o abandono precoce não ocorra. (COULON, 2008, p.173)

Por isso, talvez os estudantes do UniAGES destaquem a importância dos agentes: dos professores, dos colegas, e das leituras, de modo que juntos contribuam para enfrentar as dificuldades, superar as carências e obter o sucesso. Diante disso, se a educação básica não favorece os alunos em seu ingresso no ensino superior, é na Universidade que começam a, de fato, aprender. Por isso, do total de 377 respostas, 49% citaram ter aprendido assuntos de cunho intelectual e acadêmico, pois temas ligados a desenvolvimento pessoal, e até mesmo a temas relacionais e afetivos, eles podem ter aprendido na família, e na educação básica, mas conhecimentos de cunho acadêmico, mapa conceitual, fichamento, elaboração de perguntas, objetivos, hipóteses como mencionados por eles, não foram exploradas na escola básica pública. Assim, muitos atribuem valor ao conhecimento, e à leitura como agente de aprendizagem ressaltando o valor de também sermos leitores: “É importante sermos leitores, pois quando não exercitamos a mente, fica dentro de nós uma escuridão e a leitura trata exclusivamente de preencher esse vazio dentro de nós, além de nos abrir os olhos para a sociedade”. (CENTRO DE SAÚDE, FEMININO).

Por tudo isso, a universidade é, portanto, para os estudantes pesquisados do UniAGES, um espaço privilegiado e importante de aprendizagens intelectuais e acadêmicas, e que pode ser facilitada pela orientação dos professores, dos colegas e pelas leituras, mas é também espaço de aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal.

6.3 O QUE É IMPORTANTE PARA OS ESTUDANTES NA EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Para aprender é preciso estar mobilizado, é preciso que haja uma ação interna, algo que projete o sujeito e o faça querer. Assim para se buscar a universidade, a realização de um curso, é preciso que algo coloque o sujeito em movimento por móveis que o remeta a um valor. Desse modo, o que faz sentido para o estudante envolvido em toda essa atmosfera de aprendizagens? O que é importante para eles? Ao serem convidados através do Balanço de Saber a registrar o que é importante em toda a experiência vivida na Universidade e das aprendizagens que adquiriram, muitas foram as respostas que foram assim categorizadas: respostas não especificadas; o saber intelectual e acadêmico; aspectos relacionais, afetivos e

de valores; aspectos ligados à profissão e uma vida melhor; e por fim, aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal.

A primeira categoria diz respeito às respostas genéricas, que não mencionam ou especificam o que na experiência acadêmica tem sido mais importante, como exemplificado a seguir:

Não possui algo mais importante que outro na aprendizagem, sendo assim, pode-se dizer que tudo é importante, desde que seja consistente e aplicável a realidade encontrada em sociedade. (CENTRO DE EXATAS, MASCULINO)

A segunda categoria, *saber intelectual e acadêmico*, agrupa os registros daqueles estudantes que mencionam a relevância de aprender conteúdos disciplinares, metodologias, procedimentos científicos, etc. que são nomeados por eles, tais como: a disciplina de Anatomia, o desenvolvimento da visão crítica, conhecer os conceitos da Educação Física e até mesmo o método da Instituição. Assim, citam:

Da aprendizagem o mais importante é o conhecimento, porque só eu posso buscar, e é algo que ninguém vai tirar de mim. (CENTRO DE EXATAS, MASCULINO)

Sendo assim fica como uma das aprendizagens mais importantes para mim a aquisição de todos esses conhecimentos expostos acima (mapa conceitual, produção de texto, fazer fundamentação teórica) (CENTRO DE HUMANAS, FEMININO)

A terceira categoria ligada *aos aspectos relacionais, afetivos e de valores* faz referência aos aspectos da convivência, dos relacionamentos interpessoais, das amizades, do companheirismo, dos relacionamentos afetivos, sendo isso o mais importante para os estudantes, a exemplo desse registro:

Nisso tudo o que é mais importante é os amigos que fiz aqui, que parece amizade de infância. Já ia esquecendo, importante também foi que conheci Felipe, que hoje somos namorados. (CENTRO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES, FEMININO)

A quarta categoria ligada *à profissão e uma vida melhor* envolve os aspectos ligados à profissão e ao desejo de uma vida melhor, desejos de conseguir um emprego, ter um bom salário. Isso fica evidenciado em registros como os que seguem abaixo:

Exatamente tudo que foi aprendido tem a sua devida importância, mas a visão de mundo que tenho após cada explicação é fundamental. É importante, portanto, para a minha formação profissional. (CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, FEMININO)

Venho me dedicando o máximo aqui, entretanto, não tenho tanto tempo disponível, todavia sei que a maior importância está na garantia de um futuro e uma vida melhor. (CENTRO DE EXATAS, MASCULINO)

Por fim, a última categoria, *ligada ao desenvolvimento pessoal*, evidencia aspectos relacionados à superação das dificuldades, a confiança em si, o perder a timidez, aprender os valores humanos, a ética, a moral, mudar a maneira de ser, conforme exemplificado a seguir:

A importância dessa minha aprendizagem é me tornar uma pessoa cada vez melhor, humana, humilde, leal e amiga.(CENTRO DE HUMANAS, FEMININO)

Para mim toda essa aprendizagem tem seu nível de importância, mas contudo os valores humanos por sua vez têm uma importância especial, pois é necessário que você conheça e tenha cada um deles tanto para o seu bem, como para o bem da humanidade. (CENTRO DE EXATAS, FEMININO)

Sobre essas categorias, no conjunto dos estudantes, das 165 respostas, 38% referiam-se como sendo mais importante na experiência universitária o saber intelectual e acadêmico, em seguida com 19% das respostas, diziam ser os aspectos ligados à profissão e a uma vida melhor, ao lado dessa categoria com 18% citam os aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal, com um número bem expressivo, 14%, estão as respostas não especificadas, para quem tudo é importante, e por fim, os aspectos relacionais e afetivos, conforme evidencia o quadro abaixo, aparecem com o menor percentual, 12%, coadunando com os dados do quadro 23 em que esses aspectos foram os menos citados por ele quando perguntados sobre o que havia aprendido na universidade.

Quadro 27 – O que é mais importante na experiência universitária para o conjunto dos estudantes

CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
A) Respostas não especificadas	14% (23)
B) O saber intelectual e acadêmico	38% (62)
C) Aspectos Relacionais e Afetivos	12% (20)
D) Aspectos ligados à profissão e uma vida melhor	19% (31)
F) Aspectos ligados ao Desenvolvimento Pessoal	18% (29)
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	100% (165)

Fonte: Balanço de Saber, construção da autora (Agosto-Outubro de 2016)

Embora a categoria do saber intelectual e acadêmico apareça com 38% no total das respostas, ainda é um número pequeno quando somamos o resultado das outras categorias. Além disso, no quadro 23 é evidente que o saber intelectual e acadêmico prevalece dentre os demais com 49% do total das respostas, aqui, no quadro 27, esse número cai para 38%. Diante desses números, parece que embora 49% das respostas evidenciem com preponderância que

aprenderam aspectos ligados ao saber intelectual e acadêmico (quadro 23), apenas para 38% ela é a categoria mais importante (quadro 27).

Diante disso, torna-se relevante saber o que os dados evidenciam quando analisados por Centro. Por isso, categorizamos e sistematizamos os dados por Centro de Conhecimento a fim de identificar se há variação nos resultados. Os dados estão expostos no quadro abaixo:

Quadro 28 – O que é mais importante na experiência universitária para os estudantes por Centro

CATEGORIAS	BIOLÓGICAS	SAÚDE	EXATAS	HUMANAS	L. LETRAS E ARTES
A) Respostas não especificadas	23% (5)	11% (7)	19% (7)	11% (3)	6% (1)
B) O saber intelectual e acadêmico	36% (8)	41% (26)	31% (11)	56% (15)	12% (2)
C) Aspectos relacionais e afetivos	9% (2)	16% (10)	3% (1)	7% (2)	24% (4)
D) Aspectos ligados a uma profissão e uma vida melhor	5% (1)	22% (14)	19% (7)	11% (3)	35% (6)
E) Aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal	27% (6)	10% (6)	28% (10)	15% (4)	24% (4)
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	100% (22)	100% (63)	100% (36)	100% (27)	100% (17)

Fonte: Balanço de Saber, construção da autora (Agosto-Outubro de 2016)

Quando sistematizados por curso, percebemos que há variações importantes a começar pelos estudantes do Centro de Ciências Biológicas (curso de Ciências Biológicas), para os quais é alto o índice de respostas não identificadas, representando 23%, esses pensam que “tudo” é importante, “que tudo isso me serve”. Conforme expressa o registro a seguir:

Aqui tudo é importante, pois o mundo lá fora não tem nada fácil e aqui estamos nos preparando para saber lá fora como agir, por isso tudo é importante. (CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, FEMININO)

É importante destacar que em relação ao quadro 24, as respostas não especificadas para o que eles diziam ter aprendido foi de 18%, número também expressivo. Por outro lado, 47% (quadro 24) dizia ter aprendido os aspectos ligados ao saber intelectual e acadêmico, os quais para 36% das ocorrências são os mais importantes.

Na pesquisa de Charlot (2009) com jovens no Liceu Profissional do subúrbio o saber não faz muito parte do universo de seus jovens pesquisados, pois somente 13% de um total de

533 respostas são ligadas a essa categoria, a exemplo de “saber mais”, “aprender mais” como sendo importante. Isso, no entanto, segundo o autor, não significa que a escola e os estudos não façam sentido ou não sejam importantes para eles, tem sim sua importância, mas como instituição de aquisição de diplomas e passaporte para o emprego.

A frequência, portanto, da importância atribuída aos *saberes intelectuais e acadêmicos* deu-se com maior prevalência entre os estudantes do Centro de Humanas (curso de Pedagogia) representando 56%, em seus Balanços de Saber os estudantes diziam com maior veemência que o conhecimento era o mais importante.

É importante para mim saber que a cada dia que passa eu aprendo mais, tenho mais conhecimento e vou buscar mais informações (CENTRO DE HUMANAS, FEMININO)

Tudo que venho aprendendo, todos os conhecimentos passados é de muito valor para a minha vida, pois tudo será muito proveitoso no futuro. (CENTRO DE HUMANAS, FEMININO)

A grande importância nisso tudo é porque a cada dia aprendemos mais e sempre buscando mais conhecimentos, é importante porque o que seria de cada um de nós se não estudasse. (CENTRO DE HUMANAS, FEMININO)

Esses dados, no entanto, se distanciam da realidade dos estudantes das universidades privadas de Minas Gerais, pois a grande parte dos estudantes de Pedagogia deixou evidente que “não é forte a percepção das especificidades do saber escolar ou científico” (BICALHO, 2011, p.153). Por outro lado, na universidade pública federal também em Minas Gerais, pesquisada pela mesma autora, o saber foi a categoria encontrada com maior frequência nos Balanços. A respeito desse saber, Charlot (2009) tece algumas considerações no contexto de sua pesquisa com os jovens nos liceus profissionalizantes. O autor observa que eles consideram a escola importante, mas não se encontram mobilizados nesse espaço. Para que haja na escola um verdadeiro empenho na atividade escolar e na apropriação do saber é necessário que o próprio saber surja enquanto chave do futuro desejável antecipado (CHARLOT, 2009): “eu estudo durante muitos anos, logo adquiro muitos saberes e competências e graças a esses saberes e competências terei uma boa profissão” (p.77-78). Em relação aos estudantes pesquisados que compõem o Centro de Humanas do UniAGES, o saber é um elemento importante na relação com a universidade e na garantia de um futuro melhor:

O que considero como mais importante é o ganho de conhecimentos, pois como diz Paulo Freire só a educação liberta e pode nos dá uma nova vida, uma nova experiência e até mesmo um futuro melhor (CENTRO DE HUMANAS, FEMININO)

Os estudantes do Centro de Exatas (curso de Física, Química e Matemática) também evidenciam o saber como elemento importante tanto pelo conhecimento que se adquire quanto pela possibilidade de poder compartilhá-lo com outras pessoas, além disso, expõe que o conhecimento permite retirar-lhe da ignorância intelectual de tal modo que é possível formar opinião sobre diversos assuntos do cotidiano, assim ele expressa: “a grande importância nisso tudo é que além de aprender vou compartilhar meu conhecimento para os outros e ter uma visão de mundo bastante plena e ter a moral de poder opinar diante de assuntos do nosso cotidiano.” (CURSO DE QUÍMICA).

Outro Centro do conhecimento que apresenta o saber como elemento mais importante é o de Ciências da Saúde (curso de Educação Física) com 41% das respostas. Nesse Centro, os estudantes representam o saber como conhecimento, leitura, conteúdos específicos a exemplo da disciplina de Anatomia, o método ativo da Instituição, conhecer os conceitos da Educação Física. Além disso, alguns expõem que tudo é importante, sobretudo, quando se é o primeiro da família a estar na Universidade, declara uma estudante:

Tudo isso é importante para mim, pois na minha família sou a primeira filha a cursar o ensino superior, é importante para mim, pois quero ter uma visão crítica sobre tudo e nunca ser manipulada por ninguém por falta de conhecimento. (ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA)

Ter uma visão crítica é, sobretudo, analisar, examinar os fundamentos e as razões de alguma coisa, para isso é preciso ter conhecimento. É necessário conhecer o fenômeno. Não se pode ter uma visão crítica e assim fazer uma análise e se posicionar sobre, por exemplo, uma partida de futebol, quando não se sabe nada sobre o esporte. O conhecimento é a base e o fundamento.

Os dados do quadro 28 evidenciam que apenas o Centro de Letras, Linguística e Artes (curso de Letras) não cita o saber como elemento mais importante. Os dados desse Centro citam como preponderante os aspectos relacionais e afetivos, com 25%, bem como os ligados a uma profissão e uma vida melhor, como 35%. Conforme os registros a seguir:

O mais importante para mim nisso tudo é haver harmonia, respeito entre as pessoas independentemente quem seja, é de grande importância para mim que esses valores estejam sempre presentes para que haja união entre as pessoas. (CENTRO DE LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES, FEMININO)

O mais importante é que tudo que aprendi e ainda vou aprender me ajudará a ser um bom profissional e ter um futuro melhor. (CENTRO DE LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES, MASCULINO)

Resultado semelhante é encontrado na pesquisa de Neves (2015) com estudantes de uma instituição privada, os quais declaram nos Balanços de Saber que o mais importante são as relações afetivas e de valores, bem como de desenvolvimento pessoal como é demonstrado nesses registros extraídos de sua investigação:

A universidade, segundo ela, acrescentou valores a sua educação pessoal, uma vez que, na instituição, passou a conviver com pessoas muito diferentes, de estilos totalmente diversos (hippies, lésbicas, gays, dreads, zen etc) [...] as aprendizagens relacionais e afetivas ligadas ao desenvolvimento pessoal favorece um melhor convívio com o outro (NEVES, 2015, p.74-75).

Se por um lado a pesquisa de Neves apresenta uma ocorrência de aprendizagens relacionais e afetivas em um contexto que as coloca como sendo importantes, a pesquisa com alunos Tchecos realizada por Stech (2001) aponta que os alunos não apresentam essas aprendizagens como importantes. Segundo o autor, seu peso quantitativo é fraco, apenas 12% do total de ocorrências.

Diante de tudo, o panorama geral, apresentado pelos estudantes pesquisados do UniAGES no que se refere ao que para eles é mais importante na experiência universitária, aponta para o saber intelectual e acadêmico como elemento mais importante, como aquilo que para eles faz mais sentido. Desse modo, embora a pesquisa de Neves (2015) indique as relações afetivas e o desenvolvimento pessoal como aspectos importantes para seus estudantes pesquisados, eles reconhecem que:

A experiência universitária traz a possibilidade da construção de aprendizagens profissionais, assim como acadêmicas e intelectuais. Como apresentado, Monalisa recorda do desafio de ler e se expressar na academia, assim como do aprendizado das transações e da análise do político pelo viés da Macroeconomia; Otávio aprendeu não somente a organizar e administrar sua vida, mas a ter visão política e histórica; a futura professora Maria evoca a aprendizagem das questões de desigualdade social e da educação e, ainda, da experiência (fundamental) de reflexão sobre o projeto pessoal e a imprevisibilidade do trabalho docente; Fernando, se por um lado, não aprendeu a política como imaginava, por outro lado, conheceu as técnicas e os conceitos antropológicos de como realizar a interpretação das culturas; Maria Paula evoca as múltiplas disciplinas da História, Sociologia, Antropologia e (da falta de) Filosofia, além dos conteúdos da licenciatura, que lhe ajudarão na profissão docente; Luísa acredita que ensino superior a levou à reflexão e à autonomia de forma crítica, ao mesmo tempo em que fala da paixão pela possibilidade de, como psicóloga, lidar com o sofrimento do outro, o que desconstruiu sua ideia anterior sobre a loucura. (p.108)

Por tudo isso, considerando que parte das aprendizagens são atribuídas aos professores, outra parte aos colegas, e outras ainda às leituras, todas elas de algum modo resultam na escola, na universidade como agente da aprendizagem. Assim pode-se dizer que

para os estudantes pesquisados do UniAGES a universidade faz sentido enquanto espaço de construção de saber, mas também como espaço de convivência, sociabilidade e de desenvolvimento pessoal. É nesse espaço que o sujeito constrói e desenvolve outra Relação com o saber que não aquela do Ensino Médio, como expresso no registro do estudante: “ainda não estou muito adaptado, pois o ensino médio não nos prepara para ingressar na Universidade, aos poucos vou me entrosando, buscando informações e me encontrando.” (CENTRO DE EXATAS, MASCULINO). Nesse processo e espaço universitário, aos poucos, com dificuldade os estudantes vão se adaptando, se encaixando e se encontrando nessa nova relação, vão aprendendo a vivenciar e lidar com a sua nova condição de estudante, vão progressivamente aprendendo a ser estudantes universitários.

6.4 QUAIS AS EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES PARA O FUTURO

Projetos, sonhos, desejos... o que move os estudantes pesquisados do UniAGES são os sonhos, são as boas razões para o fato de se estar na Universidade. Ao serem convocados a registrar sobre suas expectativas e projetos para o futuro houve uma infinidade de respostas, essas foram analisadas, divididas em temas e reunidas nestas categorias: *respostas não especificadas*, como “ir mais longe”, “realizar meus sonhos”, “ver o rumo que os estudos podem me levar”; *Vida acadêmica*, como “tirar boas notas”, “concluir o curso”, “ser uma boa acadêmica”, “conseguir me formar”, “fazer outro curso, especialização, mestrado, doutorado; Aspectos ligados à vida profissional em que estão os temas ligados à busca por emprego. Um bom emprego que garanta uma vida melhor financeiramente, ser um profissional de sucesso, estudantes com espírito empreendedor - que desejam abrir suas próprias empresas; Aspectos ligados à Satisfação pessoal e familiar, onde estão temas que remetem a possibilidade de ajudar à família financeiramente, dando uma vida digna, bem como estão as relações de felicidade, “ser feliz”, “uma pessoa melhor”, “uma pessoa de luz”; por fim, *Aspectos ligados ao desejo de transformação da realidade*, temas ligados ao desejo de construir uma sociedade justa, mudar a visão de mundo das pessoas, tornar a cidade mais ativa, ajudar a sociedade. Conforme evidenciado no quadro abaixo:

Quadro 29 – **Projetos de futuro indicados pelos estudantes pesquisados do UniAGES**

CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
A) Respostas não especificadas	7% (20)
B) Vida acadêmica	22% (64)
C) Vida profissional	54% (155)
D) Satisfação pessoal e familiar	10% (30)
E) Transformação da realidade	6% (17)
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	100% (286)

Fonte: Balanço de Saber, construção da autora (Agosto-Outubro de 2016)

Os Balanços de Saber dos estudantes pesquisados do UniAGES evidenciam jovens com o sonho da continuidade dos estudos, do emprego, da melhoria de vida, de ser reconhecido, ter o sucesso profissional e ajudar a família. Levando em consideração o conjunto dos estudantes pesquisados, a primeira categoria obteve um percentual não muito expressivo, apenas 7% citam respostas não especificadas. Seus registros não traçam projetos definidos, dizem que no futuro desejam alcançar seus sonhos, suas metas e até mesmo seus objetivos, mas não os nomeiam ou os especificam, como exemplificado no registro a seguir: “Minha expectativa é conquistar todos os meus objetivos” (CENTRO DE HUMANAS, FEMININO). Outros parecem estar vivenciando um estado de indefinição, parecem estar perdidos como expressa o estudante:

[...] Estou caminhando ao indefinido: olho para o hoje e não vejo o amanhã. Não encontrei minha alma na universidade onde estudo, ou talvez a universidade não encontrou minha alma. Sou eu e a Matemática, somente (CENTRO DE EXATAS, MASCULINO).

Qual o sentido de “não encontrei minha alma”? Ele não apresenta projetos, expectativas de futuro depois que se formar, encontra-se ainda confuso, talvez sua maior expectativa seja encontrar a sua alma em alguma Universidade, até mesmo no UniAGES, ou que alguma instituição encontre a sua alma. Encontrar a alma! Essa talvez seja a definição mais profunda para o sentido de estar universitário: vivenciar a universidade em sua essência, não apenas indo às aulas, cumprindo o solicitado, fazendo os trabalhos e voltando para casa, mas, sobretudo, interagindo em todos os processos, participando, ser um estudante ativo, se entregar. Outros, porém, já apresentam projetos e expectativas mais definidas, como os estudantes que indicam projetos com foco na vida acadêmica.

A categoria *Vida acadêmica* representa 22% do total de 286 ocorrências, compõe essa categoria os estudantes que declaram almejar boas notas, têm a formatura como expectativas,

outros aspiram a continuar os estudos com mestrado ou mesmo outro curso de graduação, conforme evidenciam os registros:

Agora eu espero tirar notas boas nas provas, trabalhos, projetos e me formar...
(CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, FEMININO)

Com tudo isso, espero conquistar meus objetivos e conseguir meu diploma, me formar. (CENTRO DE EXATAS, MASCULINO)

[...] Contudo, já penso no futuro, em fazer bacharelado no curso que estudo e mestrado. (CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, FEMININO)

A terceira categoria, ligada ao trabalho, sucesso profissional e melhoria de vida é a mais preponderante, representa 54% do total das ocorrências. Esse sucesso está relacionado a conseguir um emprego, ter uma melhoria de vida e condições financeiras de adquirir bens e conquistar uma vida mais digna. Conforme exemplificado a seguir:

Espero ser um bom profissional, desenvolver meu trabalho de forma significativa e me especializar para poder receber um bom salário e melhorar de vida. (CENTRO DE LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES, MASCULINO)

Ter uma carreira e ser reconhecida e valorizada em minha profissão, onde se possa destacar a real importância da educação (CENTRO DE HUMANAS, FEMININO)

Quero ser uma bióloga marinha de renome e por em prática tudo que me foi ensinado (CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, FEMININO)

Meus projetos futuros são conseguir um bom emprego e com isso construir o meu próprio negócio, que seria uma escola onde iria desenvolver vários recursos para pessoas especiais... (CENTRO DE HUMANAS, FEMININO)

Se para 38% dos estudantes pesquisados do UniAGES o saber intelectual e acadêmico é importante, é porque o conhecimento é o que dará competências necessárias para conseguir se inserir no mercado de trabalho com um bom emprego para assim ter uma vida melhor, já que 54% do total de 286 ocorrências traça como projetos para o futuro ter um emprego, abrir um negócio, ter sucesso profissional, enfim ter uma vida melhor. “Minhas expectativas são de conseguir um bom emprego, ajudar aos meus pais e construir e poder sustentar a minha família com a minha profissão, com o meu suor.” (CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, FEMININO).

A pesquisa com jovens nos liceus profissionalizantes de Charlot (2009) também aponta para jovens que veem a escola como a “chave do êxito, do reconhecimento social, da vida feliz” (p.55). Segundo o autor, para os estudantes de sua pesquisa, “é preciso estudar e

obter diplomas para ter um trabalho, o que permite ter sua autonomia, construir uma família, triunfar na vida e ser alguém, enfim ter uma boa vida” (ibidem, p.55).

As duas últimas categorias, *Satisfação pessoal e familiar*, e *Transformação da realidade*, igualmente à primeira, não apresentam percentuais significativos, respectivamente tem-se 10% e 6%. No entanto, para esses 10% do total dos estudantes, a família é sua maior fonte de mobilização, além da sua satisfação pessoal de ser feliz, como declarados pelos estudantes:

E agora espero passar por todas essas dificuldades e conseguir me formar e pretendo não parar por aí. Vou correr atrás do meu maior sonho que é ser treinador de um time de futebol profissional, assim ajudarei a minha família e principalmente minha irmã de 20 anos, ela não fala, não anda. Ela teve paralisia infantil. Eu gostaria muito de ver ela andando, então com a minha formatura aí sim terei dinheiro para buscar o meu sonho, fazer um curso pela FIFA para técnico. E aí buscaria a melhoria para a minha família. Tenho também como futuro próximo tentar um novo curso que eu acharia muito fundamental para mim onde eu vou procurar mais conhecimento de outra área para tentar ajudar não só a minha comunidade, mas como o mundo (CENTRO DE SAÚDE, MASCULINO).

Espero poder dar uma vida melhor à minha família e principalmente à minha mãe, que é a razão para eu continuar lutando. (CENTRO DE SAÚDE, FEMININO)

Inserido dentro do ambiente acadêmico objetivo conseguir um bom emprego, não que me renda fortuna, pois isso não é suficiente, mas que me faça feliz naquilo que escolhi para atuar: na área da BIOLOGIA (CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, MASCULINO).

Por fim, a última categoria, *Transformação da realidade*, com 6% do total de 286 ocorrências, corresponde aos estudantes que traçam projetos ligados à transformação da realidade. Desejam modificá-la, ao ponto de torná-la mais justa:

Espero a partir desses conhecimentos adquiridos transformar a realidade para o caminho da tolerância, valores humanos e consequentemente a paz. (CENTRO DE SAÚDE, FEMININO).

Pretendo continuar aprendendo para contribuir com a sociedade fazendo com que a mesma seja mais justa e ofereça oportunidades iguais para todos (CENTRO DE SAÚDE, FEMININO).

Diante disso, percebe-se que, com maior preponderância, os estudantes desejam para o futuro uma vida mais digna, a partir de um bom emprego e sucesso profissional. A partir disso, a fim de verificarmos se haveria mudança, variação nos resultados por Centro de Conhecimento, catalogamos e os sistematizamos por Centro, conforme evidencia o quadro abaixo:

Quadro 30 – Projetos de futuro indicados pelos estudantes pesquisados do UniAGES por Centro de Conhecimento

CATEGORIAS	SAÚDE	EXATAS	HUMANAS	LETRAS L. E ARTES	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
A) Respostas não especificadas	9% (9)	4% (2)	7% (5)	14% (3)	2% (1)
B) Aspectos ligados à Universidade , formatura e continuidades dos estudos	26% (27)	20% (9)	15% (11)	24% (5)	29% (12)
C) Aspectos ligados ao emprego, sucesso profissional, melhoria de vida	50% (53)	58% (27)	64% (46)	57% (12)	41% (17)
D) Aspectos ligados à Família e à satisfação pessoal	9% (9)	6% (3)	10% (7)	5% (1)	25% (10)
E) Transformação da realidade	8% (8)	11% (5)	4% (3)	0% (0)	2% (1)
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	100% (106)	100% (46)	100% (72)	100% (21)	100% (41)

Fonte: Balanço de Saber, construção da autora (Agosto-Outubro)

Nota-se pelos dados, que não há variação relevante. O sucesso profissional, o reconhecimento é uma ocorrência bem marcada entre todos os estudantes dos Cursos pesquisados nos diferentes Centros, sobretudo, o Centro de Ciências Humanas, representando 64% do total de 72 ocorrências. Assim, a Universidade e o conhecimento ganham sentido para os estudantes pesquisados do UniAGES em referência a um emprego, a uma vida melhor, ao sucesso profissional. Situação semelhante também faz parte da realidade de alguns dos estudantes de uma instituição privada, pesquisados por Neves (2015), os quais se mobilizam no curso universitário em busca, principalmente, da construção de aprendizagens que lhe permita exercer a profissão escolhida e se inserir no mercado de trabalho. Para um grupo desses estudantes pesquisados pela autora a universidade faz sentido na medida em que permite aprender a profissão, ter uma oportunidade na vida, e um bom futuro com estabilidade financeira. Um deles relata em seu Balanço de Saber que: “[...] a principal função da universidade seja formar profissionais para o mercado de trabalho”. (NEVES, 2015, p. 77). A universidade, é então o passaporte para o emprego, o salário, como diz o Balanço de Saber de um estudante do curso de Letras do UniAGES: “Espero ser um bom profissional, desenvolver meu trabalho de forma significativa e me especializar para poder receber um bom salário.” O que os move é o emprego, o trabalho.

Por outro lado, há outros estudantes que pensam em ajudar às pessoas, a sociedade, melhorar o mundo. O sentido da universidade para esses está em poder ter conhecimento para

ajudar o próximo: “[...] ir mais além do que a licenciatura, penso muito em ajudar o próximo e tentar ser o melhor sem tomar o espaço de ninguém e deixar meu legado para assim ser lembrado quando me for para outra vida” (CENTRO DE EXTAS, MASCULINO). Sobre esse aspecto, a pesquisa de Charlot (2009) com os jovens do liceu profissional aponta que são sujeitos desejosos de mudar o mundo, esperam que o mundo seja melhor, que as pessoas sejam felizes e ainda o autor ressalta que eles são jovens que lastimam, denunciam a violência, o racismo, o desemprego, a miséria, a pobreza...

Por tudo isso, arriscamos dizer que o conjunto dos estudantes pesquisados, caracteriza-se por ser de origem familiar de baixa renda, em sua maioria do sexo feminino, superaram a escolaridade dos pais. Dizem em sua maior parte ter aprendido aspectos ligados ao saber intelectual e acadêmico (49%), e consideram ter aprendido muitos desses saberes com os professores (35%), depois com as leituras (33%) e outros com os colegas (29%). Declaram, uma parte dos estudantes (38%), ser importante o saber intelectual e acadêmico, além de também ser importante os aspectos ligados à profissão e uma vida melhor (19%) e o desenvolvimento pessoal (18%). Por fim, em sua grande maioria veem o futuro exercendo a profissão, sendo reconhecido, tendo um emprego que lhe garanta uma vida melhor, e alguns poucos que desejam fazer um mestrado ou doutorado.

A sociedade contemporânea é marcada pela desigualdade social e econômica situação que desencadeia a ansiedade na população em busca de um padrão de vida mais elevado pela via da escolarização. Diante disso, os estudantes universitários parecem saber que nessa sociedade para alcançar a ascensão social, e uma vida economicamente melhor que a de suas famílias é necessário ter níveis cada vez mais elevados de escolaridade. Assim, o significado da Universidade vai muito além de um espaço para adquirir saberes. Representa esperança, realização pessoal e melhoria do padrão de consumo, pois identifica-se entre os estudantes, projetos de ascensão social pela via do sucesso acadêmico e de uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho, por isso mostram-se bem focados em enfrentar e vencer os desafios de se apropriar desses saberes.

7 O QUE DIZEM AS ENTREVISTAS

[...] então eu tenho medo de ter que largar e ter que pagar tudo o que eu já... e parar o sonho pela metade e ter que pagar o que eu já sonhei (DAYANE, BIOLOGIA, 1º PERÍODO, PROVIDA).

Como mostramos na seção 3, a entrevista foi o último instrumento de coleta a ser empregada. Foi utilizada com o objetivo de criar condições favoráveis a explicitação de aspectos singulares da constituição da Relação com o Saber dos estudantes bolsistas universitários. Dessa forma, as entrevistas buscaram identificar a trajetória escolar dos sujeitos, a relação que eles mantêm com a universidade e os programas de financiamento, bem como com o saber acadêmico, e, por fim, a relação que mantêm consigo mesmo. A utilização desse instrumento também serviu para aprofundar e esclarecer lacunas e brechas surgidas em etapas anteriores.

Foram realizadas entrevistas com 6 estudantes do Centro Universitário AGES que faziam parte da amostra⁴⁵ desta pesquisa. Com base nos dados produzidos a partir do questionário foram selecionados dois bolsistas de cada programa: Fies, ProUni e ProVIDA, sendo um do primeiro período e outro do segundo período. Para isso, foi feita a escolha com base nesses critérios supramencionados, entrou-se em contato via telefone, e para os que aceitaram continuar colaborando com a pesquisa, marcamos dia, horário e local. O local escolhido foi a própria universidade onde estudam, sempre em salas que contavam com ambiente tranquilo e confortável, privadas de interferências externas. Antes de iniciar a gravação foi feito o agradecimento pela participação, explicitando a importância do depoimento e a natureza do trabalho desenvolvido. Ainda nesse momento inicial foi esclarecido sobre o sigilo da identidade do sujeito, assim, os nomes usados para identificar os estudantes são fictícios. Feito os esclarecimentos e reafirmada a participação, os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) evidenciando, inclusive, a autorização para o registro do áudio.

Assim, os depoimentos registrados serão aqui analisados por blocos temáticos partindo da própria organização do roteiro de entrevista utilizado. No quadro abaixo apresentamos o perfil dos 6 estudantes entrevistados.

⁴⁵ Essa amostra é composta por 170 estudantes de primeiro e segundo período, de cursos de licenciatura, os quais são bolsistas de Fies, ProUni ou ProVIDA e que participaram das primeiras etapas de coleta de dados, respondendo a um questionário e respondendo ao Balanço de Saber.

Quadro 31 – Perfil dos estudantes pesquisados

Acadêmico	Ocupação	Escolaridade do pai/mãe
Ricardo, Estudante de Física Calendário Noturno, 1º período, bolsista do ProUni.	Trabalha manhã e tarde	Pai: Ensino Fundamental incompleto Mãe: técnica em enfermagem
Fernanda, Estudante de Educação Física Calendário Noturno, 1º período, bolsista do Fies.	Trabalha meio turno (matutino)	Pai e mãe: Ensino Fundamental incompleto
Jamily, Estudante de Matemática Calendário Noturno, 2º período, bolsista do Fies.	Trabalha meio turno (vespertino)	Pai: Ensino Fundamental completo. Mãe: Ensino Médio completo
Daiany, Estudante de Biologia Calendário Alternativo, 1º período, bolsista do ProVIDA.	Não trabalha (cuida da avó)	Pai e Mãe: Ensino Fundamental incompleto
Bernardo, Estudante de Educação Física Calendário Alternativo, 2º período, bolsista do ProUni.	Não trabalha	Pai e Mãe: Ensino Fundamental incompleto
Mariana, Estudante de Pedagogia Calendário Noturno, 2º período, bolsista do ProVIDA.	Não trabalha	Pai e mãe: Ensino Fundamental incompleto

A análise dos depoimentos comporá os itens a seguir. O primeiro deles refere-se à trajetória escolar focando, em especial, a experiência da Educação Básica, salientando aquilo que mais contribuiu para o ingresso no Ensino Superior, planos elaborados para inserção na universidade, seguido da análise de quais aprendizagens adquiridas ao longo da educação básica teriam mais significado para o estudante, ou seja, na perspectiva dos sujeitos, quais delas, se mostraram mais importantes considerando o curso universitário que realizam. O Segundo item, tratará da análise da relação dos estudantes entrevistados com a Universidade, detidamente com o UniAGES, com o Fies, ProUni e ProVIDA, focando as expectativas, os motivos pelos quais escolheram estudar no UniAGES, a experiência dos primeiros meses e de ser bolsista de um dos programas, procurando analisar se há uma diferença entre ser, ou não,

bolsista, bem como o significado que atribuem aos programas, e por fim, o que eles consideram importante para se ter sucesso como estudante universitário. O terceiro item trata especificadamente sobre a relação dos estudantes com o saber acadêmico, analisando o que os levaram a querer fazer um curso superior, entendendo o porquê de terem escolhido o curso que realizam, se de fato era o que planejavam inicialmente; busca tratar ainda da rotina de estudo, dos hábitos de leitura como forma de cruzar informações com os dados colhidos no questionário. Por fim, o último item trata da relação que os estudantes estabelecem consigo mesmo, analisando como eles se percebem estando na universidade e sendo um estudante universitário e como pensam que a família e os amigos os enxergam; finalmente, quais os sentimentos foram suscitados quando iniciaram o curso.

7.1 TRAJETÓRIA ESCOLAR

A trajetória dos 6 estudantes que concederam a entrevista é marcada por uma mescla de ingerências no que se refere ao seu ingresso no Ensino Superior. Uns, quando questionados sobre *o que eles consideram ter sido fundamental na Educação Básica para terem chegado à Universidade*, atribuem fundamental importância aos professores, outros aos pais, outros ainda à sua mobilização pessoal e há ainda aqueles que não conseguem perceber, ou dizer o que foi fundamental. Nos Balanços de Saber, considerando as aprendizagens na experiência acadêmica (quadro 25) entre o conjunto de estudantes, do total de 275 ocorrências, 35% citam com certa importância os professores em relação ao que dizem ter aprendido, 33% dizem que aprenderam com os livros, 29% com os colegas. Assim, na universidade como na escola básica a figura do professor aparece com certo significado, embora não seja unânime nas respostas, mas estão sempre sendo lembrados.

Sobre esse aspecto, no depoimento de Fernanda e Mariana é marcante a influência dos professores da educação básica, em especial do ensino médio, na construção da possibilidade e do interesse em ingressar no Ensino Superior. Vale destacar, sobre esse aspecto, que muitas vezes a direção e a equipe pedagógica de muitas escolas pouco assumem a tarefa de incentivo e orientação para ingresso no curso superior (BERGER, 2010). Elas dizem:

Ah, é professores que eu tive, que tive como exemplos sabe? Um que eu gosto até hoje dele [...] tipo assim tipo como eu sou muito tímida e tudo aí na apresentação de seminário e tal eu num não conseguia, aí hoje já apresento, mas no Ensino Médio não conseguia aí todo mundo dizia "ah deixe ela sem apresentar dê a nota" aí esse professor: "não ela tem que apresentar" e tipo, ele quem me incentivou "que um dia

ela vai fazer faculdade e tudo”, aí eu gosto muito dele (FERNANDA, EDUCAÇÃO FÍSICA, 1º PERÍODO, FIES).

Educação básica... pode ser considerada uma professora que eu tive? [...] Acho que uma professora que eu tive, porque tive duas. E uma ela me ensinou bastante. Eu acredito que isso possa ter sido fundamental e sempre focando assim, ir adiante, né? (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA).

Assim como as estudantes acima, Ricardo e Bernardo também veem a figura do professor, numa perspectiva geral, como fundamental para seu ingresso no Ensino Superior, no entanto, isso aparece de modo muito superficial em suas falas, pois segundo eles, o que parece ter sido mais fundamental foi a família, na figura do pai, o esforço pessoal e o interesse nos estudos:

Acho que sim, o apoio dos professores foi fundamental. O interesse também em estudar. Porque tem muita gente que entra no colégio, não tem interesse em estudar, às vezes entra também na universidade não tem muito interesse, mas só que eu acho muito importante ter. Eu tinha o interesse de estudar, né? Então achei muito importante tudo que eu aprendi na educação básica pra eu entrar na universidade (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI).

Eu acho que veio mais do meu próprio interesse, pelo foco de vida que eu já tinha, num foi nem questão assim da qualidade do ensino, foi um querer meu. Porque eu também tive uma influência grande do meu pai, quando eu terminei, ainda quando eu tava no Ensino Médio que eu foquei em querer fazer o ENEM pra ter acesso a uma universidade ele me deu disponibilidade e tempo pra eu estudar em casa e foi isso, eu acho que foi o fator mais fundamental foi a ajuda do meu pai e depois o meu interesse pra depois focar no ensino. Assim claro que teve professores que são influentes que você toma como padrão pra sua vida aqueles professores que você se identifica teve professores, mas de dizer assim, foi por conta dos professores, não, acho que vem do aluno do que da própria qualidade do ensino. (RICARDO, FÍSICA, 1º PERÍODO, PROUNI).

Observemos que os depoimentos dos estudantes Bernardo e Ricardo focam no interesse pessoal pelos estudos. Dessa forma, os depoimentos apontam para uma forte “mobilização de si mesmo”. “Falar em mobilização remete a engajamento, ou seja, esforços empreendidos para alcance de determinado objetivo” (TEIXEIRA, 2010, p. 57). Bernardo diz que tudo que aprendeu na Educação Básica foi importante. Já Ricardo considera que o mais importante foi a ajuda do pai, depois o seu próprio interesse, e por último o ensino empreendido pelos professores em sala de aula. Esse depoimento hierarquiza o ensino da Educação Básica colocando-o em terceiro plano de relevância para ingressar no curso superior, isso pode estar relacionado à qualidade do ensino básico a que Ricardo teve acesso e que pouco contribuiu para seu o ingresso na universidade. Assim, vê-se a valorização atribuída à família como suporte e incentivo para ingressar na universidade, além de seu papel

como sujeito ativo no processo de escolarização. É importante destacar que os estudantes que atribuem importância à mobilização pessoal são bolsistas do ProUni. Isso merece reflexão.

Segundo a pesquisa de Lambertucci (2007), com estudantes bolsista do ProUni, os estudantes tecem críticas que apontam a necessidade de que o ensino fundamental e médio públicos tenham a devida atenção dos órgãos competentes. Conforme os estudantes que compõem a amostra de sua pesquisa, eles querem ter o direito a um ensino básico de qualidade, que os permitam disputar, em pé de igualdade, as vagas no ensino superior público. Outros estudantes, no entanto, dizem que o ensino básico foi de grande importância, sobretudo, no aspecto da leitura. Esses são estudantes que tiveram seu Ensino Fundamental e Médio em escolas privadas, a exemplo de Jamily:

Eu acho que fundamental foi a base de leitura que eu tive, porque fui aluna aqui da casa, do Colégio Integrado. Eu estudei até o nono ano aqui, depois fui pro Pierre Freitas. Aqui a gente sempre tinha livros pra ler, que eram os paradidáticos, depois discutia na sala de aula. Tinha várias coisas de incentivo à leitura. Isso me ajudou muito, principalmente quando chegou época de redação do ENEM porque aí eu já tinha uma base de leitura (JAMILY, MATEMÁTICA, 2º PERÍODO, FIES).

Os colégios mencionados pela estudante são instituições privadas e se localizam respectivamente em Paripiranga (BA) e Simão Dias (SE). Observemos o enfoque dado à leitura, e a importância para o ENEM e, por conseguinte para o ingresso na Universidade. O curso superior sempre foi projeto elaborado desde a educação básica pelos estudantes. Alguns já pensavam desde muito cedo, mesmo ainda na quinta série em ingressar numa Universidade. Esse aspecto foi recorrente nos depoimentos:

É... por volta de quando eu... assim, foi bem recente, foi quando ainda na quinta série por aí, eu tive, eu tive um professor de matemática eu não vou citar o nome dele, ele foi bem assim, eu gostei da aplicabilidade dele e eu me identifiquei com matemática com números aí por isso que eu acho que hoje faço Física, né? Eu acho que por isso eu me identifiquei ali e ele pra mim foi que me deu pontapé pra eu estudar cálculo (RICARDO, FÍSICA, 1º PERÍODO, PROUNI).

Outros como Fernanda, começaram a pensar em ingressar no Ensino Superior na 7ª série (hoje 8º ano), outros no 9º ano (antiga 8ª série) como Jamily e Daiany, contrariando o resultado de algumas pesquisas que apontam que a perspectiva de enfrentar o vestibular e entrar na universidade se mostra mais claramente no ensino médio (VIANNA, 2007 *apud* TEIXEIRA, 2010).

Só comecei pensar mesmo quando tava na oitava série, ano que eu pensei: "meu Deus eu já tô grande eu já tô assim, uma idade avançada eu preciso de alguma coisa, eu preciso de um trabalho, de um salário, de um emprego e tal"[...] mas até então não tinha assim um curso específico, mas sabia que queria...que queria uma

faculdade, que eu tinha que ter uma faculdade (DAIANY, BIOLOGIA, 1º PERÍODO, PROVIDA).

Já no nono ano, quando eu tava no Ensino Fundamental maior, eu já pensava [falando de entrar no ensino superior]. Eu queria fazer Engenharia Civil. Já tava decidida. Aí eu fui fazer, aí não deu muito certo, eu tive que voltar (JAMILY, MATEMÁTICA, 2º PERÍODO, FIES).

Desde que eu estudava a sétima série. Eu sempre tive isso como um sonho, de entrar na faculdade. (FERNANDA, EDUCAÇÃO FÍSICA, 1º PERÍODO, FIES).

Diante dos depoimentos, dos 6 estudantes entrevistados, pensavam em ingressar no ensino superior quando ainda estavam no Ensino Fundamental. Apenas 1 (Bernardo) começou a pensar quando estava no Ensino Médio. Dentre eles, 50% não sabia o que queria cursar, como Daiany e Milena que desde a educação básica pensavam em ingressar numa Universidade, mas ainda não sabiam exatamente qual curso fazer; outros já tinham bem definido o curso que desejavam realizar, como Bernado e Jamily:

Eu sempre pensei assim, eu acho que foi no primeiro ano do ensino médio, eu já pensava. Eu queria fazer Engenharia (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI).

Eu queria fazer Engenharia Civil. Já tava decidida. Ai eu fui fazer, ai não deu muito certo [...] (JAMILY, MATEMÁTICA, 2º PERÍODO, FIES).

Metade dos estudantes entrevistados envolvidos nessa pesquisa, 50% deles, embora com pretensão bem definida na Educação Básica de qual curso superior seguir, acabaram por empreender seus estudos com investimento intelectual em outros cursos, isso por inúmeros motivos, alguns por não terem vaga disponível para a bolsa com a qual foram beneficiados, outros por não disporem de condições financeiras:

[...] Caí em Educação Física. E não queria também Educação Física. Queria Sistema de Informação. Só que no dia que eu fui, a bolsa, não tinha há mais vaga. Mas eu tô gostando do curso. É, e no dia que eu fui fazer a inscrição não tinha vaga. Antes de eu fazer tinha, no dia que eu deixei pra fazer já não tinha mais bolsa disponível. Ai eu entrei em Educação Física (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI).

Eu queria fazer Engenharia Civil. Até eu fiz dois períodos de Engenharia Civil em outra faculdade em Salvador. Eu estudava lá, só que ai não deu certo, aí eu vim morar aqui novamente no interior. Aí eu optei por fazer matemática, por conta das condições financeiras (JAMILY, MATEMÁTICA, 2º PERÍODO, FIES).

Através desses depoimentos pode-se verificar que embora não determinante, há uma relação entre origem social e carreiras de prestígio conforme ressalta Bourdieu e Passeron (1975). Isso porque não é frequente encontrarmos entre as camadas populares sujeitos seguindo carreiras prestigiadas, no entanto essa ocorrência não nos autoriza a afirmar que tal situação não exista ou não possa acontecer. À medida que os estudantes conquistam seu

primeiro diploma de Ensino Superior e ingressam no mercado de trabalho, agora com uma melhor condição financeira, empreendem seus esforços na realização de um curso que lhes oportunize seguir uma carreira mais privilegiada. Assim, os estudantes envolvidos nessa pesquisa pretendem após se formar realizar o curso que sempre desejou e por motivos financeiros foram impedidos, conforme observamos no depoimento de Bernardo:

Quando eu terminar o que eu tô agora, entrar e fazer o que eu quero [Engenharia Civil] (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI).

[...] eu acho que eu vou continuar, terminar a Matemática e depois eu faço Engenharia Civil (JAMILY, MATEMÁTICA, 2º PERÍODO, FIES).

No que se refere às aprendizagens da educação básica que tiveram maior importância para o curso que hoje eles realizam, 5 dos entrevistados que participaram da entrevista atribuem importância a alguma disciplina específica sempre vinculada a área de conhecimento do curso. Apenas 1 entrevistado não atribui importância nem às disciplinas cursadas na Educação Básica, tampouco aos conteúdos. Se cursam Matemática, mencionam a disciplina de matemática, e dizem que tudo foi importante, se cursam Educação Física, indicam a disciplina de Biologia e Química, por estarem cursando, no momento da pesquisa, a disciplina de Bioquímica ; se cursam Pedagogia, mencionam as aulas de Português e Redação. Diante disso, é importante destacar que nenhum dos cinco especifica claramente algum assunto, conteúdos específicos, sempre se reportando à disciplina.

As aulas de um professor no ensino fundamental 2, que era de português. E no ensino médio que foi da professora que era de redação, que eu gostei bastante. (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA).

Biologia. Biologia me ajudou muito, com a professora Karina. Química, química com Dayse também me ajudou muito, agora nesse período eu pego bioquímica (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI).

Tudo... tudo, de cálculo. É... todos, porque é de cálculo né? Entra cálculo porque na Matemática a gente tem... tem até os problemas trigonométricos né? Que... que usa seno cosseno que a gente estuda ainda né? (RICARDO, FÍSICA, 1º PERÍODO, PROUNI).

Uma das estudantes entrevistada, Fernanda (Educação Física, 1º período, Fies), chamou-me atenção quando disse que não lembra ter aprendido algo que tenha sido importante para o curso que hoje realiza: “que eu lembre nada foi importante”.

Através desse depoimento, pode-se pensar quão defasada está a educação básica, sobretudo, a pública, quando o estudante permanece nove anos na escola básica, do 1º ano ao 9º ano, e sai dela dizendo que nada foi importante. Uma pesquisa realizada por Berger (2010)

aponta que na visão dos alunos, o ensino médio não favorece o domínio de conteúdos e dos saberes científicos, principalmente os ministrados na rede estadual, o que pode ser atribuído tanto a fatores externos quanto internos no que se refere ao ambiente escolar. Os alunos alegam que um professor ministra uma disciplina de uma área diferente de sua formação, o que não favorece a aprendizagem. “Em decorrência dessa situação, o aluno da escola pública sente certas dificuldades no ensino superior” (BERGER, 2010, p. 87). Isso, no entanto, não nos autoriza dizer que todos os alunos da escola pública sentem dificuldades, têm pouco capital cultural, e não obtêm sucesso na universidade, ou que nada aprenderam e nada foi importante na educação básica, pois há que se levar também em consideração a relação do sujeito com o saber, com a escola e consigo mesmo (CHARLOT, 2009).

A trajetória escolar desses estudantes envolvidos é marcada pela forte ingerência dos professores da Educação Básica, da mobilização de si mesmo, e das disciplinas que de algum modo fazem referência ao curso que estudam. São trajetórias de estudantes detidamente de origem popular que tiveram uma educação básica pública, e que já no ensino fundamental começaram a elaborar projetos de ingressar no ensino superior, alguns com cursos bem definidos outros com projeções incertas.

7.2 RELAÇÃO COM A UNIVERSIDADE E OS PROGRAMAS

Nesta seção analisaremos os depoimentos dos 6 estudantes envolvidos nesta pesquisa discutindo a respeito de suas expectativas antes de entrar na universidade, os motivos que os levaram a estudar no UniAGES, a experiência dos primeiros meses de curso universitário, o que eles pensam sobre os Programas dos quais são bolsistas, se essa situação interfere nos estudos, como eles pensam sua vida estudantil na condição de não terem conseguido ser beneficiados pela bolsa, se percebem algum obstáculo para conclusão do curso, e por fim, o que pensam que é necessário para se ter sucesso como estudante universitário.

Nesse sentido, um dos aspectos da relação dos estudantes com o saber é a relação com a universidade, ou seja, os sentidos que eles atribuem ao fato de realizar um curso universitário e as práticas que constroem nesse espaço (BICALHO, 2004). A relação, portanto, dos estudantes que compõem a amostra dessa pesquisa com a universidade é marcada pela ideia de dificuldade, medo de não obter sucesso como estudante. A grande parte dos estudantes pensava a universidade como sendo um espaço de alta complexidade:

Ah, eu achava que era tipo um bicho de sete cabeças [referindo-se à universidade] que era muito complicado que eu não iria conseguir passar nas disciplinas. (FERNANDA, EDUCAÇÃO FÍSICA, 1º PERÍODO, FIES).

Que era tudo difícil pra fazer, e na verdade a maioria, é tudo: trabalho, um texto que você tem que fazer, não é com suas ideias. Antes você podia fazer sem embasamento teórico e agora não, você tem que ter um filósofo lá, um pensador que defende isso. Você não tem que tá sozinho. Você tem que dizer que foi alguém que disse (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA).

Há outros que vieram de outra Universidade, como é o caso de Jamily. Ela ganhou uma bolsa e foi estudar em Salvador (BA), capital da Bahia, mas relata que não deu muito certo e voltou para o interior, referindo-se a Paripiranga (BA), onde se localiza o Centro Universitário AGES. Questiono quais eram as suas expectativas antes de entrar na universidade, ela responde se referindo a sua entrada na primeira instituição onde começou os estudos, em Salvador (BA):

Ai eu fiquei meio com medo, porque, eu disse: “ não, eles tiveram uma educação melhor que a minha, eles estudaram lá na capital, tem mais coisas” [refere-se a conhecimento] (JMILY, MATEMÁTICA, 2º PERÍODO, FIES).

O depoimento de Jamily suscita reflexões. Ela se auto inferioriza quando diz que tinha medo, pois alega que a educação da capital é melhor que a sua, mesmo tendo cursado sua educação básica em escola privada. Isso pode ser explicado pela origem social dos estudantes, o que faz com que eles sejam os primeiros da família a ingressarem na universidade. Sobre este aspecto, concordamos com Bicalho (2004) quando diz que a progressão da trajetória escolar dos estudantes torna-se ainda mais importante quando se leva em conta a diferença em relação a seus pais, uma vez que, na maioria dos casos, a maior parte desses não chegou a concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental, e vários são analfabetos. Situação também encontrada em nossa pesquisa. Há outros ainda que idealizam a universidade:

É uma coisa engraçada a gente assiste televisão né? Vê lá as universidades né? Nós, eu mesmo me criei num campo sou de povoado, sou filho de povoado, aí a gente via lá aquele pessoal animado na universidade achava que ia ser outro mundo que ia ser... nossa! Nós vamos pra lá! (RICARDO, FÍSICA, 1º PERÍODO, PROUNI)

A universidade é, para alguns desses estudantes, idealizada, pensada como ‘outro mundo’, sobretudo, para o estudante residente em municípios interioranos. Outro mundo aqui denota a construção de um espaço bem distante de sua realidade, o espaço de novas experiências, de conhecer pessoas novas, diferentes, de pisar em solo incomum ao que se vive no interior. Essa idealização da universidade também é apontada nos resultados da pesquisa

de Bicalho (2004, p.130), “A valorização do ensino superior como algo importante está presente em todos os casos, mas em alguns podemos falar em idealização, construção de uma imagem muito distante da realidade.”

Escolher o UniAGES para os estudantes é uma questão de proximidade, busca-se a Universidade mais próxima para estudar, isso muitas vezes porque são alunos de origem popular que não tem condições de se deslocarem para estudar em outras cidades mais distantes e até nas grandes capitais. Além disso, muitos fazem referência à família, dizendo que assim podem ficar perto de seus familiares. A família é, por esses estudantes, evocada como elemento importante.

Eu escolhi a AGES porque eu já conhecia, fica perto da minha casa, eu fico perto da minha família. Fica tudo mais próximo. (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI).

Porque é mais perto. Digamos, porque é mais acessível né? Como eu moro mais próximo é mais acessível. (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA).

Por ser mais próxima de minha cidade (FERNANDA, EDUCAÇÃO FÍSICA, 1º PERÍODO, FIES).

Além da proximidade, a relação com o outro também exerce um papel importante. Há uma estudante que declara ter escolhido o UniAGES por incentivo dos amigos. A relação com o saber também é uma relação que se trava como o outro (CHARLOT, 2000). Nesse sentido, concordamos com Silva (2007, p.215) quando infere que “não é possível ser estudante universitário sozinho, é possível ser estudante com outros estudantes... é na relação com os outros que desenvolvemos o pensamento individual”. O outro nos move, faz-nos sentir vivos, a relação com o outro também faz-nos alçar voos mais altos, a querer buscar, alcançar e realizar novos sonhos, assim também influencia a ingressar e a escolher uma instituição:

Teve amigos que já estudava aqui aí me indicaram me ajudaram, tipo facilitaram, me trouxeram para fazer o vestibular, explicaram os métodos, falaram que lá [refere-se ao UniAGES] era método rígido só que a pessoa passava, estudava e passava, conseguia, aí eu vim por incentivo deles, dos colegas. Foi porque já tinha gente aqui e lá pra outros lugares Alagoinhas, Salvador num tinha ninguém conhecido meu, então eu optei por uma coisa que tava mais família (DAIANY, BIOLOGIA, 1º PERÍODO, PROVIDA).

Entre outros entrevistados, encontramos sua escolha pela Instituição movida pela oportunidade de lá poder ser beneficiado pela bolsa, é onde tem uma vaga ainda não ocupada, é o que relata esse estudante que veio de outra instituição, onde fazia Contabilidade na modalidade de Educação a Distância, mas segundo ele não se identificou com o curso nem

com o ensino a distância, fez o ENEM e tentou uma vaga em outra instituição:

Na verdade não foi nem uma questão de escolha, foi mais questão de oportunidade na...[nome da instituição onde estudava] eu tava lá, eu tava pagando. Eu fazia pago lá, aí como também eu num tava me identificando com o curso porque... é como eu te disse, eu gostava de Matemática, de números, cálculo, gostava de cálculo, eu gosto de cálculo, aí eu tava lá porque o único curso que tinha voltado pra essa área é o de contabilidade. Aí eu fui meio como queria estudar... que queria muito né? entrar numa universidade, lá [referindo-se à instituição onde estudava] num tinha nenhum outro que eu pudesse fazer e eu também num tinha tanto acesso a cidade, lá eu fazia a distância. Aí por isso que eu entrei lá em contabilidade só que quando eu cheguei lá, comecei a estudar, eu vi que não era o que eu tava querendo, aí o pessoal “ah é um curso que vai te dá muito dinheiro coisa e tal”, mas não me importa eu queria fazer o que eu gostava. Foi aí, foi quando eu tive a oportunidade de vir pra cá né? Foi uma questão de oportunismo, eu vi lá [referindo-se ao UniAGES], ali me cabe, então vamos pra lá foi essa a questão. Questão assim de eu, digo oportunidade, no sentido assim porque eu vi lá, tinha a vaguinha lá pelo ProUni né? Como eu disse, tinha feito o ENEM, tinha a vaguinha lá, duas vaguinhas na época que eu fiz, duas vagas, aí tinha aquelas duas vagas e eu fui e disse não é aqui que... e sinceramente, sinceramente eu acho que essa faculdade aqui, é uma faculdade que pelo polo que eu tava né? Lagarto né? Aqui sem sombra de dúvidas é bem superior. (RICARDO, FÍSICA, 1º PERÍODO, PROUNI).

Pelo depoimento observamos que a possibilidade de ser beneficiado com uma bolsa é o que o mobiliza a escolher a Instituição, o que pode ser explicado pela origem social dos estudantes. Estudantes de baixa renda, os primeiros a entrarem na Universidade, ultrapassando a escolaridade dos pais, veem o acesso à universidade a partir dos programas de financiamento a oportunidade da concretização do Ensino Superior.

Após ingressar na Universidade a experiência dos estudantes entrevistados tem sido marcada por estranheza, dificuldade de encontrar os espaços da Instituição (sala de aula, banheiro, secretaria, auditório...), dificuldade de construção dos trabalhos acadêmicos, pensamentos de desistência.

Minhas dificuldades: fichamento, PU [refere-se a um tipo de trabalho acadêmico popularmente chamado pela sigla PU, o que quer dizer Produção Única]. De início as provas, mas agora digamos que, você pega mais um jeito, se habitua mais. Em algumas, você vê que você melhorou, em outras você vê que você não vai tão bem, é isso.

Pesquisadora: *e para você como foi se locomover entre os espaços da Instituição?*

Nesse ponto aí minha filha, pra eu... olha, pra ir pra secretaria aqui, eu rodei essa Faculdade toda. Isso aqui, se for pra o professor Wilson [refere-se ao Reitor], pode falar a ele que bote umas plaquinhas aí, com os nomes maior aí, porque...(risos) me perdia direto. Tipo se era pra chegar num horário, só chegava uma hora depois porque era rodando a universidade. (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA)

Segundo Coulon (2008), a entrada na Universidade é entendida como uma passagem considerada em três tempos, o primeiro deles é o tempo do estranhamento. Estranham a

amplitude dos espaços, muitas vezes perdem-se, sentem dificuldade de encontrar a sala, banheiro, secretaria; estranham o tempo das provas, não ocorrem como na educação básica, estranham a linguagem dos professores. Passada essa fase segue-se o tempo da aprendizagem (e o que caracteriza essa etapa? seria bom indicar) e por fim, o tempo da afiliação, quando sentem-se membros da Universidade, agora estão mais que familiarizados, possuem as competências e os etnométodos de uma cultura (COULON, 2008). Estar afiliado é, sobretudo, compreender e interpretar “os múltiplos dispositivos institucionais que regem sua vida estudantil cotidiana, como passa a saber, igualmente, o que se espera dele no plano intelectual para que possa demonstrar sua competência (COULON, 2008, p.193). Outros estudantes entrevistados diziam sentir medo e vontade de desistir:

Ah, eu fiquei nervoso, com medo, porque era uma experiência nova pra mim, né? Quando eu cheguei já tinha trabalho, porque eu cheguei atrasado. (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI).

No primeiro semestre pensava em desistir a todo tempo porque pelo método daqui, só que hoje eu vejo como o método daqui é um método que eu aprendo mais do que... eu já vim de outra faculdade também e tipo aqui tem é... é... PU, fichamento, essas coisa lá não tinha e tipo aqui ou você lê ou você lê, e lá não, não tinha tipo, essa obrigação assim. (FERNANDA, EDUCAÇÃO FÍSICA, 1º PERÍODO, FIES).

Outros ainda, talvez pela idealização feita sobre o que seria uma Universidade, diziam que a experiência dos primeiros meses na Instituição foi de empolgação:

É... tava bem mais empolgado com aquele negócio “eu tô numa universidade coisa e tal” aquele negócio novo né? Como eu te disse que lá [referindo-se à outra Instituição onde estudou anteriormente] não era essas coisas todas, né? E... ao método de teorização tive muita dificuldade.

A relação que se estabelece com a Universidade não é a mesma que se tinha na educação básica. As exigências são outras, e o próprio espaço da Instituição induz novas relações, conforme Charlot (2001, p.18): [...] a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é, também, um lugar que induz as relações com o(s) saber(es) [...]. Imerso no ambiente universitário, o estudante para obter sucesso e não fracassar deve adaptar-se aos códigos do ensino superior, os quais destoam dos códigos do ensino médio; deve aprender a utilizar suas instituições e assimilar suas rotinas (COULON, 2008). Assim, uma das exigências universitárias reside em interpretar e compreender os vários dispositivos institucionais, além de mostrar sua competência, quando passa a saber o que se exige dele enquanto estudante acadêmico. Desse modo,

Temos sucesso quando somos capazes de criar, conscientemente, a equivalência entre regra, norma ou instrução e problema prático, graças á identificação de marcadores acadêmicos, que são os inúmeros códigos invisíveis que acompanham a vida de um estudante (COULON, 2008, p.253).

Diante disso, a universidade é para o estudante que nela chega um atrativo, uma descoberta, vivida e experiência da diferentemente do ensino médio (COULON, 2008), sobretudo quando se é bolsista. Sobre este aspecto, os sujeitos entrevistados são estudantes bolsistas que atribuem grande importância aos programas que viabilizaram o ingresso no espaço acadêmico. Os alunos bolsistas do ProUni dizem, ao serem questionados sobre o que pensam a respeito do programa:

É ótimo (risos), é ótimo. Só posso te dizer é ótimo, é uma oportunidade pra gente de uma...é... classe social, falando no sentido financeiro, mais baixa, né? chegar a um... chegar a um curso, porque se hoje eu tivesse que pagar aqui, eu não teria condições de tá aqui estudando, então eu acho assim que é um pouco... tá dentro do contexto, assim de, é... igualar um pouco né? dá oportunidade também a quem não tem né? (RICARDO, FÍSICA, 1º PERÍODO, PROUNI).

Eu penso que ele é muito importante, por que ele auxilia, pessoas que tem vontade em estudar e sendo assim eles vão ter maior oportunidade de entrar nas universidades. E é muito importante isso. Só que também tem o outro lado, a pessoa tem que ser muito responsável e tem que estudar, porque, você tem muita responsabilidade porque é uma bolsa, então se você não estudar, não tiver aqueles objetivos, você vai perder. Então, você tem que se dedicar e tem que estudar muito. (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI).

É importante destacar que os estudantes bolsista do ProUni entrevistados atribuem importância ao Programa, fazendo referência às poucas condições financeiras que o impossibilitariam de se inserir na Universidade, se não fossem beneficiados com a bolsa. São depoimentos que compartilham o critério de concessão de bolsa pelo ProUni, destinados a estudantes com baixa renda e que tenham cursado toda a educação básica em escola pública ou em escola privada na condição de bolsista.

Os estudantes bolsistas do Fies entrevistados compartilham de ideias semelhantes a respeito da importância do Programa por contribuir para a inserção na Universidade, porém alguns reclamam de ter uma dívida que terão que terminar de quitar após a conclusão do curso, outros que as instabilidades nas regras do Fies têm dificultado a realização do sonho do ensino superior. O Fies é destinado a estudantes devidamente matriculados em instituições privadas, para contatá-lo é preciso que o candidato tenha realizado o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) a partir da edição de 2010; obtido média aritmética igual ou superior a quatrocentos e cinquenta (450) pontos; não tenha zerado a redação ; tenha uma renda mensal

familiar bruta per capita de, no máximo, dois e meio (2,5) salários mínimos. O estudante bolsista do Fies durante o curso de 4 anos paga uma taxa a cada três meses no valor de R\$150,00. Nos 18 meses após a conclusão do curso, o estudante fará um pagamento trimestral também no valor de R\$150,00 (período de carência). Encerrado este período, o saldo devedor será parcelado em até 3 vezes o período financiado da duração regular do curso.

Eu acho ele muito bom, por conta que ele ajuda os estudantes que não tem condição de pagar mensalidade, conseguir entrar na universidade. É tanto que agora tá tendo cortes né isso, no programa do FIES, tá prejudicando muita gente. Porque tem pessoas que sonham entrar na faculdade e por conta que não tem condições financeiras, não consegue o FIES, aí fica mais difícil (JAMILY, MATEMÁTICA, 2º PERÍODO, FIES).

Eu penso que eu vou tá devendo muito (risos) quando terminar, mas que é um programa que me ajudou porque se não fosse ele eu num estaria aqui não, porque condições financeiras não tenho. (FERNANDA, EDUCAÇÃO FÍSICA, 1º PERÍODO, FIES).

Os estudantes bolsistas do ProVIDA atribuem importância, até porque esse programa é destinado aos estudantes que não conseguiriam ser beneficiados pelo ProUni e Fies, mas ressaltam as dificuldades de atenderem às exigências: captação de dois estudantes por período estudado, não conseguindo captar o estudante pagará 10% do valor da mensalidade. A maior dificuldade apontada reside nessa captação, isso porque o estudante do ProVIDA tem uma tarefa a mais que os bolsistas dos outros programas, pois tem que captar estudantes, além de desempenhar seu ofício de estudante. Reclamam também do que tem que pagar quando não realizam a captação, e do valor que terá que amortizar, por um período que se estende por até 12 anos após a conclusão do curso universitário.

De início eu digo que eu pensei que era o pior programa que alguém poderia entrar. Que era interesse do dono da faculdade [...]. Na verdade, digamos assim que pega muito dinheiro. De início não né? Porque não pagamos.[...] Hoje em dia, minha visão é totalmente diferente, que a gente está vendo que o Fies está deixando os alunos de lado porque está acabando ou uma coisa e outra. E hoje em dia eu acho que ele é benéfico. E anteriormente eu não confiava muito nele. Eu achava que ia dar errado. (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA)

Rapaz eu acho que é uma coisa horrível isso, porque imagina, estudante nunca tem dinheiro pra nada, imagine pagar um ProVIDA, tem que recrutar alunos, é uma dificuldade muito grande.

Pesquisadora: *você já tá pagando quanto?*

Setenta e oito reais, setenta e oito reais. (DAIANY, BIOLOGIA, 1º PERÍODO, PROVIDA).

É importante destacar quão carente são os estudantes pesquisados do UniAGES, a estudante Daiany, reclama de estar no ProVIDA e ter que atualmente pagar R\$78,00 pela

mensalidade, em decorrência de não ter conseguido realizar a captação de novos estudantes. Essa carência financeira também é encontrada em muitas pesquisas, a exemplo da realizada por Berger (2010) com estudante oriundos da escola pública que ingressam no Ensino Superior. Ele ressalta que os estudantes de camadas populares, fazem grande esforço em busca de condições para prosseguir seus estudos. Em Teixeira (2010) também encontramos estudantes universitários egressos de escola pública que enfrentam muitas dificuldades financeiras, além de dificuldades intelectuais e acadêmicas em suas experiências universitárias. Em Zago (2006) encontramos estudantes que para suprir a lacuna da educação básica e elevarem suas chances de ingresso no ensino superior recorrem aos cursinhos, pagos com esforço redobrado, e “geralmente frequentado em período noturno e em instituições com taxas mais condizentes às suas possibilidades financeiras, ou em cursos pré-vestibulares gratuitos” (ZAGO, 2006, p.231).

Assim, especialmente para essa parcela da população, os programas de financiamento têm sido a porta de entrada para a Universidade. Diante disso, foi questionado se a condição de bolsista interfere nos estudos e se haveria alguma diferença entre ser estudante bolsista e não bolsista. Sobre esse aspecto quatro entrevistados deram respostas negativas para as duas situações questionadas. Apenas uma bolsista do ProVIDA, e um bolsista do ProUni, fizeram considerações sobre os aspectos questionados. A primeira, disse que não interfere nos estudos, mas que há uma diferença entre ser ou não bolsista, pois ressalta que o bolsista do ProVIDA tem a preocupação de pagar o curso mais adiante, e aquele que não é bolsista “já tá livre, eu tô fazendo, eu tô pagando, então não tenho mais conta nada, eu vou sair livre” (DAIANY, BIOLOGIA, 1º PERÍODO, PROVIDA). Em relação ao segundo estudante ele diz que tem interferência nos estudos, assim faz diferença ser bolsista. Ele faz menção ao maior comprometimento que deve ter com os estudos, pois, caso contrário, corre sempre o risco de perder a bolsa.

Na verdade, no meu caso incentiva é uma coisa que eu discuto muito, também discuto no bom sentido com os meus colegas eu digo: “o aluno que é do ProUni tem uma preocupação muito grande porque eu acho assim, de certo modo injusto, porque se eu tenho direito a não... tenho direito, mas se eu perder... eu posso perder uma disciplina num período, se eu caso chegar perder duas disciplinas eu vou perder a minha bolsa. Aí você tem aquela grande preocupação e gera até uma pressão se você tiver com dificuldade em uma disciplina você fica um pouco pressionado, eu digo por experiência própria (risos). Agora o aluno que já... já é de outros programas ele se acomoda, porque eu vi muitos colegas assim, ele quase nem liga pra fazer a prova nem ligava de fazer, se perdesse não tava nem aí vamos pra recuperação coisa e tal. Eu mesmo acho que se eu for pra recuperação sinceramente eu já perco ali só de ir, só de ir pra mim já tá perdido porque meu psicológico já vai tá afetado, então eu tento não ir tanto é que eu não fiz nenhuma ainda. (RICARDO, FÍSICA, 1º PERÍODO, PROUNI).

A partir do depoimento é possível inferir que uma grande parte dos estudantes

pesquisados que não são bolsistas do ProUni (155 do total de 170 que participaram da pesquisa respondendo ao questionário, Balanço de Saber) podem não ter um comprometimento com os estudos tal qual os alunos bolsista do ProUni, pois a pressão do medo de perder a bolsa os fazem se empenhar mais, estudar mais, exercer com mais afinco seu ofício de estudante. É importante destacar que, excetuando esses dois depoimentos, foi unânime a negatividade em relação a algum preconceito pela condição de bolsista; todos veem com muita naturalidade e os colegas se respeitam, alguns mencionam que a maioria dos estudantes é bolsista de algum programa, então não há porque ter preconceito, e quem não é busca informações de como conseguir esse tipo de financiamento.

Destaquemos que o fato de ser bolsista pode produzir no estudante uma pressão maior quanto a performance em seu ofício de estudante, pois é preciso evitar reprovações em disciplinas e assim garantir a bolsa até a finalização do curso. No quadro 27, 38% das ocorrências dos estudantes que responderam ao Balanço de Saber, apontou que o mais importante para eles era o saber intelectual e acadêmico. É possível inferir que a importância atribuída a esse aspecto deva-se ao fato desses saberes serem aqueles avaliados pelos professores e que definem aprovação ou reprovação nas disciplinas. Diante disso, a importância atribuída ao saber intelectual e acadêmico pode advir não do prazer de estudar, mas sim da necessidade de assegurar o financiamento mediante a bolsa evitando reprovação.

O encerramento da bolsa do ProUni, mencionado pelo estudante, pode ocorrer nos seguintes casos, segundo o MEC (2015):

- não realização de matrícula no período letivo correspondente ao primeiro semestre de usufruto da bolsa, ou seja, o bolsista é contemplado com a bolsa, mas não comparece à instituição para efetivar a sua matrícula;
- encerramento da matrícula do bolsista, com consequente encerramento dos vínculos acadêmicos com a instituição;
- matrícula, a qualquer tempo, em instituição pública gratuita de ensino superior;
- conclusão de curso no qual o bolsista está matriculado, ou qualquer outro curso superior, em qualquer instituição de ensino superior;
- não aprovação em, no mínimo, 75% do total das disciplinas cursadas em cada período letivo;
- inidoneidade de documento apresentado à instituição ou falsidade de informação prestada pelo bolsista, a qualquer momento;
- término do prazo máximo para conclusão do curso no qual o bolsista está matriculado;
- constatada mudança substancial da condição socioeconômica do estudante.
- usufruto, simultâneo, em cursos ou instituições de ensino diferentes, da bolsa de estudo, concedida pelo Prouni e do financiamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies;
- quando o estudante deixar de apresentar documentação pendente na fase de comprovação das informações, referente ao seu ingresso na instituição. Exemplificando: o estudante selecionado pelo Prouni que concluiu o ensino médio, mas ainda não possui o certificado;
- acúmulo de bolsas do Prouni pelo estudante; solicitação do bolsista;

- decisão ou ordem judicial;
- evasão do bolsista;
- falecimento do bolsista.

No que se refere ao Fies, segundo a Portaria Normativa Nº 15, de 8 de julho de 2011, poderá ocorrer o encerramento da utilização do financiamento nas seguintes condições:

Art. 23. Constituem impedimentos à manutenção do financiamento:

I - a não obtenção de aproveitamento acadêmico em pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) das disciplinas cursadas pelo estudante no último período letivo financiado pelo Fies, ressalvada a faculdade prevista no § 1º deste artigo;

II - a constatação, a qualquer tempo, de inidoneidade de documento apresentado ou de falsidade de informação prestada pelo estudante, ou seu representante legal, e pelo(s) fiador(es) do financiamento à instituição de ensino superior, à CPSA, aos agentes financeiro e operador do Fies ou ao Ministério da Educação;

III - o decurso do prazo de utilização do financiamento, ressalvadas as condições de dilatação do financiamento;

IV - a mudança de curso por mais de uma vez ou após 18 (dezoito) meses do início de utilização do Fies, ressalvada a hipótese do parágrafo único do art. 2º da Portaria Normativa MEC nº 25, de 22 de dezembro de 2011; (*Redação dada pela Portaria Normativa 23/2013/MEC*)

V - o não aditamento do contrato de financiamento nos prazos regulamentares;

VI - a perda da condição de estudante regularmente matriculado;

VII - a constatação do benefício simultâneo de financiamento do Fies e de bolsa do Prouni, salvo quando se tratar de bolsa parcial e ambos se destinarem ao mesmo curso na mesma instituição de ensino superior;

VIII - o falecimento ou invalidez permanente do estudante financiado, observadas as condições estabelecidas no § 2º deste artigo.

O Fies não assume os gastos financeiros referente a disciplinas em que o estudante sofreu reprovação, devendo o próprio estudante arcar com esse custo. O mesmo ocorre com o ProVIDA: o aluno reprovado em uma disciplina pagará o equivalente a ela quando estiver cursando-a novamente. Diante disso, embora os estudantes bolsistas declarem experimentar uma certa pressão diante desses requisitos, dizem que se não tivessem obtido o benefício do financiamento assegurado por um dos programas não estariam na Universidade. Um deles (Ricardo) diz que estaria estudando para concurso, ou que tentaria um emprego; outros (a exemplo de Bernardo) indicam que estariam empenhados em fazer o ENEM quantas vezes fossem necessárias para conseguir a bolsa que hoje tem, os outros 4 entrevistados dizem que sem a bolsa estariam com pouca perspectiva de estudo, trabalho qualificado, melhoria de vida, a exemplo:

Não sei, acho que eu estava em casa ou tinha ido pra São Paulo com a minha mãe. Tava trabalhando lá, sem estudar. Ou estudando em uma faculdade lá, se conseguisse uma bolsa. Possivelmente era isso, mas se não tivesse entrado na faculdade aqui, tava em São Paulo trabalhando, ou em casa, na roça, digamos assim, sem trabalhar (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA).

Eu estaria em casa provavelmente desesperada atrás de um emprego que não tá fácil arrumar, ainda mais só com o Ensino Médio completo aí ia ser muito difícil (DAYANE, BIOLOGIA, 1º PERÍODO, PROVIDA).

Os programas que concedem bolsas para o ensino superior favorecem a diversidade na Universidade. Ensejam oportunidades de ascensão profissional e cultural e democratizam o ensino superior nas IES privadas, levam oportunidade a quem não tem condições de custear as mensalidades nas instituições privadas e tampouco consegue uma vaga na Universidade pública. Por serem bolsas destinadas à população de baixa renda, os estudantes entrevistados apontam primeiramente a situação financeira como um impedimento, um obstáculo para a conclusão do curso:

Eu tenho muito medo de não conseguir, tipo não conseguir acompanhar o método da AGES porque querendo ou não, fazer texto teorizado é muito difícil, com competências e também a questão financeira, porque eu moro com a minha avó aí ela paga tudo, minhas despesas daqui... eu não tenho nenhum trabalho, então eu tenho medo de um dia o dinheiro dela não dá pra tudo, então eu tenho medo de ter que largar e ter que pagar tudo o que eu já... e parar o sonho pela metade e ter que pagar o que eu já sonhei (DAYANE, BIOLOGIA, 1º PERÍODO, PROVIDA).

O medo dos estudantes é não ter condições financeiras de continuar, mesmo sendo bolsistas, pois ainda têm gastos com transporte, materiais de estudo, cópias, alimentação. O depoimento da aluna quando diz “ter que pagar o que eu já sonhei”, evidencia que o curso superior é um sonho que começa a se realizar com o benefício da bolsa. Além das condições econômicas, os estudantes apontam para as dificuldades vivenciadas no ofício de estudantes em relação aos trabalhos e exigências acadêmicas:

[...] Assim tem dias que você pensa em desistir porque cada dia inventam uma coisa assim. Tipo a PU era mais fácil de fazer, não tinha tanta exigência. Hoje em dia já tem. Hoje bati a tarde todinha pra ler caso, escolher qual caso e não consegui fazer ainda, né? E é pra amanhã. Essas questões me desanima. E assim, em relação ao curso de pedagogia porque ele é bem desvalorizado. Isso me desanima também. Porque quando alguém te pergunta, que curso você faz? Pedagogia: a pessoa olha, tipo não presta, até as crianças mesmo. As próprias crianças já chegam e dizem: “aff estudando pra ser professora”, não que eu seja uma má professora, mas pela fama de ser professor, que não é fácil (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA).

A desvalorização do curso, além das dificuldades em realizar os trabalhos é uma constante entre os estudantes. Isso reforça que a relação que se estabelece com o saber na

Universidade difere da vivida na educação básica, isso porque as exigências são outras. Segundo Bicalho (2004), a universidade oferece novos elementos para o desenvolvimento da relação dos estudantes com o saber. Assim, para muitos estudantes pesquisados o maior obstáculo depois das condições financeiras é dentro da Universidade. Outros dizem que o tempo é o seu maior obstáculo, isso porque tem que conciliar trabalho e estudo. Essa é uma situação também presente no resultado da pesquisa feita por Coulon (2008) no ensino superior francês: uma das principais dificuldades apontadas pelos estudantes que compõem a amostra de sua investigação é a gestão do tempo. Para enfrentar e ter chances de sucesso na vida universitária é necessário gerir o tempo entre sua vida de estudante, o trabalho e a família. Assim, apontam como uma grande desvantagem em relação aos outros estudantes que não trabalham, pois lhe falta tempo para ler, escrever e realizar os trabalhos exigidos.

Outros estudantes ainda, sobretudo, os que são bolsistas do ProUni e não trabalham dizem não ver obstáculo algum, apenas dificuldades em algumas disciplinas, que podem ser facilmente superáveis com estudo e dedicação:

Eu acho que não tem... assim, tem algumas dificuldades em relação a algumas disciplinas, mas eu acho que se me dedicar mais, estudar mais, eu consigo passar. Eu não preciso trabalhar, tenho tempo livre pra estudar. Então não tem porque eu dizer que eu vou perder minha bolsa por algum problema relacionado a professor, nem a disciplina, nada disso. Eu tenho que ter a minha responsabilidade de estudar e ter essa consciência de que o meu futuro está nas minhas mãos. Eu não tenho que esperar que professor nenhum, nem ninguém me passe, eu que tenho que conseguir com meus próprios méritos. Então eu não acho que tenha nenhum empecilho até agora de eu terminar minha faculdade (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI)

Percebemos que no depoimento é bem evidenciada a necessidade de postura ativa dos estudantes no processo de apropriação do saber acadêmico. Ele menciona a importância da responsabilidade de estudar e da consciência de que o futuro depende dele. Disso, se extrai que, para ter sucesso como estudante, não se pode esperar tudo do professor. Ao serem questionados sobre esses aspectos, os estudantes entrevistados apontaram que para ter sucesso como estudante universitário é necessário estudar, ler muito (4); ter dedicação (2); ter tempo disponível (2); os valores humanos (1); ir além do que se traz em sala de aula (1) :

Eu acho que o primeiro, além de sua própria vontade, do seu querer, vem também outra questão o tempo disponível né? Para os seus estudos e tem no meu caso como eu trabalho também o dia todo aí eu tenho um pouquinho de dificuldade nesse sentido às vezes. Não tenho tempo de estudar, às vezes eu tenho que acordar mais cedo um pouco pra poder estudar aí fica difícil que eu chego em casa tarde aí acordar cedo pra poder estudar você tem que tá muito focado no que você quer né? (RICARDO, FÍSICA, 1º PERÍODO, PROUNI).

Observemos que a questão do tempo é recorrente nos depoimentos. Destaquemos que

o estudante evoca, além do tempo, o desejo, a vontade de estudar, além de evidenciar ações para gerenciar esse tempo como acordar mais cedo. Segundo Charlot (2009), um sujeito só tem desejo, vontade de saber quando esse saber faz sentido para ele. Ricardo adora cálculo, o cálculo tem sentido para ele, por isso ele tem desejo de saber, de conhecimento e mesmo com pouca disponibilidade de tempo foca nos estudos.

Tem que estudar. Só que eu não tenho que viver enfiado no quarto só estudando, eu tenho que me divertir. Só que eu tenho que pensar assim, que a mesma medida que eu tenho que me divertir, eu tenho que estudar. Porque uma coisa leva a outra. Porque se eu não estudar, eu vou me prejudicar, e se eu me prejudicar eu vou perder minha bolsa, e eu não posso pensar assim, ah eu vou me divertir e amanhã eu estudo (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI)

Estudar para Bernardo é o que resume a fórmula de ter sucesso como estudante universitário. Segundo Coulon (2008), o sucesso na vida universitária exige a afiliação ao ofício de estudante tanto no âmbito institucional como intelectual. Aprender o ofício de estudante consiste em aprender os inúmeros códigos que balizam a vida intelectual e proceder de maneira que os professores [...] reconheçam que os estudantes apresentam um domínio suficiente para exercê-lo.

O sucesso dos estudantes entrevistados do UniAGES é marcado, inicialmente, pela possibilidade de ingressar na Universidade por meio dos programas Fies, ProUni e ProVida. Reconhecem neles a oportunidade de poder fazer um curso, realizar sonhos, ter um emprego e a esperança de uma vida melhor. Assim, a relação dos estudantes com os programas é de satisfação, embora com a pressão dos requisitos, e dos reveses e instabilidades. São estudantes que rompem barreiras, e buscam por meio das bolsas a realização de seus sonhos.

Já a relação dos estudantes com a Universidade é baseada, primeiramente, na proximidade geográfica; segundo veem esse espaço acadêmico como uma conquista antes inalcançável, agora, sendo bolsistas, passível de realização. São estudantes, em sua maioria, que não cursam a formação que realmente desejavam, que veem nas condições econômicas e nas exigências da Universidade obstáculos para concluir o curso, mas também são estudantes que atribuem a si mesmos, o caminho para o sucesso, sua dedicação, seu empenho, seu estudo.

7.3 RELAÇÃO COM O SABER

Aqui será tratada a relação que os sujeitos dessa amostra têm com o saber acadêmico, no sentido de que o estudante se relaciona com algo que lhe é externo. Assim, será analisada a

relação que estabelecem com o curso, com os tipos de saberes e o que para ele é importante, com o ofício de estudante universitário – ler e escrever, o que o mobilizou a buscar o Ensino Superior, enfim será analisada a relação dos estudantes do Centro Universitário AGES que participaram desta pesquisa, com o saber acadêmico. Sobre esse aspecto, a relação como o saber é, para Charlot (2000, p.78), “a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”. É desse conjunto de significados inscrito no espaço da Universidade nesse tempo corrente que trata esta seção.

O sujeito dessa relação mobiliza-se, tem desejos, por isso foi questionado aos entrevistados o que os mobilizaram a fazer um curso superior. As respostas passeiam sob o viés financeiro, indo na direção do resultado dos Balanços de Saber (quadro 29): o que os move é o futuro, aquilo que se ambicionam fazer ou ter. Numa ordem de frequência do que aparece nas respostas dos estudantes, eles procuram a universidade movidos pelo desejo de melhorar as condições financeiras (4), mudar de vida (2), arrumar um emprego (1), ajudar a família (1) e ser alguém na vida (1), o que é evidenciado em seus depoimentos:

Acho que a mudança de vida. Porque eu não sou rico, ninguém da minha família é rico. Então eu achei assim, se eu entrasse no curso superior, me formasse, eu poderia arrumar um emprego melhor, poderia ajudar minha família e me ajudar também. (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI)

Como eu já falei, a necessidade porque mora eu, minha avó e meu irmão querendo ou não minha avó já tá idosa um dia ela vai chegar a falecer e tal aí vai ficar eu e meu irmão, aí eu quando à minha avó falecer eu vou viver de quê se eu não conseguir um emprego e tal? Meu irmão provavelmente vai ter a vida dele, num é que ele vai me abandonar, mas eu tenho as minhas necessidades então eu tenho que correr atrás (DAIANY, BIOLOGIA 1º PERÍODO, PROVIDA)

Eu acredito que... assim, porque a sociedade que a gente vive, digamos a zona rural, você, ou você vai casar novinha e ser dona de casa, ou você vai ficar dentro de casa vivendo às custas de seus pais, ou então você vai pra fora e cursar alguma faculdade pra ser alguém na vida. E eu acredito que foi isso também que me fez vir pra uma faculdade (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA)

Os depoimentos mostram que o que move os estudantes a buscarem o curso superior é o desejo de melhorar de vida, pois com o diploma pode-se arrumar um melhor emprego, e ter uma vida mais digna. Essa seria a chave do êxito, da vida feliz o que, segundo Bourdieu (1992), caracteriza as classes médias, aspirantes por ascensão social, o que as conduzem à tendência de investir fortemente na escolarização dos filhos. Isso significa que os membros de cada grupo social tendem a investir na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebiam as probabilidades de êxito. Assim, o interesse pelo ensino superior é uma herança dessa relação.

A busca pela ascensão social. Diante disso, concordamos com Charlot (2009), quando diz que a mobilização também passa pela aquisição dos saberes: estuda-se, adquire-se saberes os quais garantirão competências que permitirão ter uma boa profissão. Embora passe pelo viés do saber, a Universidade faz sentido para os estudantes desta pesquisa, não especialmente pelo conhecimento a ser adquirido nesse nível de formação, mas pela possibilidade de um futuro melhor que ela pode viabilizar. Essa situação também é muito evidenciada nos resultados da pesquisa feita por Charlot (2009) com alunos no Liceu Profissional do Subúrbio: “É preciso estudar e obter diplomas para ter um trabalho, o que permite ter a sua autonomia, construir uma família, triunfar na vida e ser alguém, enfim ter uma boa vida” (CHARLOT, 2009, p. 55). Igualmente encontramos a mesma relação entre os estudantes da pesquisa feita por Teixeira (2010, p.55), os quais expressam “a possibilidade de construir um futuro melhor relacionado à permanência na Universidade numa vinculação direta com o acesso a postos de trabalho melhor remunerados e reconhecidos socialmente.” Para os estudantes de camadas populares pesquisados por Zago (2006, p.231) “o ensino superior representa para esses estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo [...]”.

Em meio a esse contexto, como mencionamos acima, dos estudantes do UniAGES que participaram da entrevista 4 declaram que não estão fazendo o curso que gostariam. Bernardo cursa Educação Física e Jamily Matemática, ambos gostariam de cursar Engenharia Civil; Fernanda também é estudante de Educação Física, mas diz que queria cursar Psicologia; por fim, Mariana, estudante de Pedagogia, diz que gostaria de cursar Turismo.

Quanto ao motivo pelo qual não estão cursando a formação desejada todas as respostas recaem na situação econômica. Todos dizem que não têm condições econômicas para realizá-lo: Fernanda declara que não tem recursos financeiros para fazer Psicologia, mesmo sendo um curso fornecido pelo UniAGES, pois ela é estudante do Fies e veio de outra instituição onde não tinha Psicologia e já estudava Educação Física pelo Fies, assim não pode mais mudar de curso e permanecer com o financiamento; Bernardo declara que embora seja Engenharia Civil um curso oferecido pela Instituição, não havia bolsa do ProUni disponível, e entre os cursos com bolsa disponível estava Sistema de Informação e Educação Física, os cursos em que anota permitia entrar. No ato da matrícula não havia mais bolsas para Sistema de Informação, então optou por Educação Física, pois não teria recursos financeiros para custear as mensalidades de Engenharia Civil sem a bolsa; Jamily conseguiu uma bolsa para cursar Engenharia Civil em Salvador mediante uma carta de recomendação da diretora da Escola em que cursou o Ensino Médio. Começou os estudos, e morava com parentes. No entanto, voltou

para Paripiranga, devido às dificuldades para se manter na cidade, embora morasse na casa da tia, e por problemas na convivência. Assim, decidiu fazer Matemática, pois dá aula de reforço nessa disciplina e relata gostar de cálculo ao mesmo tempo em que o curso de Engenharia Civil no UniAGES ficaria muito caro mesmo com o Fies em virtude do alto valor da mensalidade e dos custos com os materiais técnicos. Por fim, Mariana não cursa Turismo, pois não é oferecido pela Instituição, e ela não tem condições econômicas de ir para outra Universidade em outra cidade.

Notemos que dos cursos que eles desejam fazer, apenas Turismo não é oferecido pelo UniAGES, isso indica que os esforços empreendidos na educação básica não foram suficientes para obter a uma bolsa para o curso que planejavam, mediante melhor pontuação no ENEM. Não somente a educação básica é precária, mas supõe-se que os estudantes também não se dedicaram, e não estudaram o necessário para competir com outros egressos da Educação Básica. Mariana diz que se tivesse oportunidade faria de imediato o curso de Turismo. O que seria oportunidade? Para Mariana, significa condições financeiras.

Oxe, se tiver oportunidade. Oxe! tinha começado a fazer a distância, mas eu fico com medo porque tem a faculdade aqui. Mas não dá. A minha mente não concilia as duas, então achei melhor fazer uma coisa só (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA)

Diante do exposto, percebe-se que entre os 4 entrevistados que não cursam o que gostariam, a referência às condições financeiras é unânime. Nenhum deles menciona que deveria ter se empenhado mais nos estudos ao longo do ensino médio para conseguir a bolsa no curso planejado. Nenhum deles tenta reescrever a história, para estudar e tentar conseguir a bolsa no curso desejado. Planejam, exceto Mariana, que após concluir a primeira formação farão o curso sonhado, a exemplo de Bernardo: “Acho que sim. Quando eu terminar o que eu to agora, entrar e fazer o que eu quero, Engenharia Civil” (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI).

Supõe-se que ao concluir o curso terão melhores condições financeiras para custear as mensalidades de uma universidade. Isso indica que não planejam ingressar numa Universidade Pública saindo de suas cidades, mas presume-se que planejam fazer o curso desejado tomando como referência apenas o que oferece o UniAGES.

Aos 4 estudantes que cursam uma formação diferente da desejada inicialmente, foi questionado o que os moveram a escolher o curso que frequentam no UniAGES. Sobre isso, Mariana diz que optou pelo que era mais barato; Jamily escolheu porque gostava de cálculo e porque dava aula de reforço na disciplina de Matemática; Fernanda optou pelo curso que

ouvira dizer ser o mais fácil, Bernardo diz que escolheu o curso onde a pontuação do ENEM permitia ingressar. Vale observar que todos disseram não ter informações claras sobre os cursos:

No caso, tinha outras bolsas, só que a minha nota, ela só, pela nota de corte, ela só entrava em educação física (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI)

Pensando em ser o curso mais fácil que a maioria das pessoas pensam isso mas quando chega na faculdade pega disciplinas como Anatomia e muitas outras bem complicadas. O mais fácil e também mais barato (FERNANDA, EDUCAÇÃO FÍSICA, 1ª PERÍODO, FIES)

Por não terem informações claras sobre o curso no qual estavam fazendo a matrícula, os prognósticos divergiam a depender de qual era o curso: dois estudantes entrevistados, um do curso de Matemática e outro de Física, não imaginavam exatamente que iam encontrar conteúdos de cálculo constantemente, pois como estavam matriculando-se em cursos de Licenciatura, imaginavam que a maior parte da formação seriam com base em disciplinas pedagógicas, didáticas. Isso indica que não foram preparados para ingressar na Universidade, que a Escola pública não os preparou para essa nova etapa de escolarização e mesmo a escola particular da qual Jamily fez parte. Isso é preocupante, investir esforços intelectuais e financeiros em um curso no qual se desconhece do que se tratará. Diante disso, é possível perceber, junto a esses estudantes, que a busca pelo curso superior não é movida pelo desejo de um saber específico de um curso, mas da garantia da empregabilidade após a conclusão. Assim, já que não cursam o que planejavam como formação inicial, optam por um outro, pois parece que o importante é ter o diploma, e não a sua formação em si.

De como era? Sabia que ia ser voltado para formação de professor, para a Educação Básica. Então eu já tinha consciência de que eu não veria assim, cálculo tão aprofundado como eu gostaria, mas que veria alguma coisa (JAMILY, MATEMÁTICA, 2º PERÍODO, FIES).

Já a estudante do curso de Biologia, Daiany, pensava, tomando como referência a etimologia do nome, que iam direto trabalhar com os animais, com a vida em suas diversas formas, enfim, imaginava claramente que iam para a mata:

Eu não tinha noção do que eu ia vê, o que eu ia pegar, [refere-se às disciplinas] aí pensava: “chegar lá vou ir pra mata” mas num foi isso, eu vi matérias lá específicas, mas o desejo era aquele de ir pra mata... (DAIANY, BIOLOGIA, 1º PERÍODO, PROVIDA).

Mariana, que cursa Pedagogia, por outro lado, matriculou-se no curso apesar de ter uma visão pejorativa sobre o mesmo:

Na minha mente só assim: “você vai mofar numa sala”, direto. Ficar com crianças aqui do seu lado... só isso. Só que agora... até na semana de pedagogia a gente vai apresentar um trabalho que, digamos que eu descobri, porque eu não sabia, que o pedagogo, ele pode trabalhar em hospitais, em gestão de empresas, essas coisas. A ideia: “eu vou fazer pedagogia”, chega você já desanima, porque você vai passar vários anos numa sala com uma ruma de crianças. Às vezes você não tem paciência. Pense você está numa sala, e descobrir lá que não era o que você tem que ser, o que você precisava ser. É isso aí. Aí, descobrir isso me deixou mais animada (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA)

Embora quatro dos seis estudantes entrevistados do UniAGES não estejam cursando o que gostariam, todos eles mencionam uma aprendizagem que para eles teve maior importância. Assim, ao serem questionados sobre esse aspecto, quatro dos estudantes (Daiany, Bernardo, Fernanda e Jamily) fazem referência a uma disciplina específica ou conteúdo do curso, enquanto dois estudantes (Fernanda e Ricardo) declaram que o mais importante de tudo que aprenderam no curso foi a leitura e um deles ainda menciona a consciência da importância do estudo, do conhecimento para se chegar a algum lugar:

Ah eu acredito que a leitura, que antes eu achava que não dava tanta importância e hoje eu vejo como é importante (FERNANADA, EDUCAÇÃO FÍSICA, 1º PERÍODO, FIES).

O que mais teve importância que eu aprendi aqui... Na verdade assim, o que te deixa aqui, o que abre a sua mente, como eu te disse é que têm muitos exemplos de teorização e você também passa a ter muita leitura, e que você cada vez mais... quanto mais você estuda você se conscientiza cada vez mais de uma coisa, quando você lê livros e tudo... que você sem estudo você não vai chegar... se você for de uma classe média, é... uma classe baixa no conceito financeiro, sem o estudo você não vai chegar a lugar nenhum. É o que mais você fica consciente aqui dentro da faculdade é isso. Eu acho que quanto mais você chega perto de terminar seu curso você tem essa ideia, amplia cada vez mais sua cabeça. E que nunca você sabe o suficiente, você sempre vai ter aquela vontade de querer saber mais, saber mais, saber mais e por conta também que você sabe que quanto mais saber mais poder você vai ter (RICARDO, FÍSICA, 1º PERÍODO, PROUNI).

“Quanto mais saber mais poder você vai ter”. Percebamos a valorização e o sentido que o estudante atribui ao saber, ao conhecimento. Notemos que a relação estabelecida com o saber faz referência ao poder que esse saber pode assegurar. Ao longo de todos os depoimentos de Ricardo ele reitera o desejo do conhecimento como trampolim para conquistar uma vida melhor e se igualar economicamente àqueles que integram as classes mais altas. Assim, não é o saber pelo saber que o mobiliza, mas o que esse saber pode proporcionar socialmente e economicamente:

Primeiro eu visei o lado financeiro, sinceramente, eu visei logo isso. Se você vê alguém como inspiração na vida ou acha alguém interessante, aquela pessoa certamente não vai ser uma pessoa que esteja numa calçada né? sentado lá, pedindo esmola, não vai ser você não. Não vai achar aquilo interessante, não vai querer se igualar aquilo, então acho que se você pensa em ser alguém, eu acho que o caminho é os estudos né? É uma maneira assim... de você se igualar a quem se diz da classe alta né? É com conhecimento, então eu acho que foi isso que mais me influenciou (RICARDO, FÍSICA, 1º PERÍODO, PROUNI).

Resultado semelhante também é encontrado na pesquisa de Bicalho (2004), onde os sujeitos de sua pesquisa, ao serem questionados sobre o que aprenderam de mais importante na formação universitária, dizem ser o conhecimento, e apresentam ideias semelhantes aos dos 6 entrevistados, a exemplo de Ricardo que deixa isso muito evidenciado. Para ser alguém na vida é preciso estudar e ter conhecimento, sobretudo, para quem é de proveniente da família de baixa renda:

R: Ah, eu acho que é o conhecimento. O conhecimento, pra gente que é de classe pobre, classe baixa, você tem duas opções de melhorar de vida. Uma é você arranjar um bom emprego. E assim, você não arranja um bom emprego sem estudo. E a gente acredita muito que o estudo, a faculdade vai te melhorar de vida, e tanto é que a gente é classificado como, como, é... a gente não é classificado como classe é... pobre, né? Quando você tem um curso superior, não é que você vai ter dinheiro, mas isso até muda assim a concepção. Então o que eu acho que dá pra mudar de vida, melhorar a situação, assim, viver melhor, é o curso. (BICALHO, 2004, p. 135).

Nesse sentido, foi questionado aos entrevistados desta pesquisa *se eles consideravam ter algo que seria importante aprender nesses primeiros meses de estudo que ainda não tinham aprendido*. Todos disseram que não. Que estavam satisfeitos com o que aprenderam e que não percebem nada de importante que não tenham aprendido. Reforcei a pergunta, *há algo que vocês consideram que a Instituição deveria ensinar e que ainda não foi ensinado?* Novamente, as respostas foram unânimes, todos diziam que a “Instituição não tinha pecado em nada” (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI).

Discutindo sobre os saberes que para eles têm mais sentido, foi questionado *se eles percebiam alguma diferença entre aprender na escola e aprender na Universidade*. Todos os seis entrevistados assumiram a mesma posição, declarando positivamente que havia diferença. Apenas dois, Mariana e Fernanda, não conseguiram argumentar essa diferença entre aprender na escola e aprender na Universidade.

Segundo Charlot (2006), ingressar na Universidade é entrar em um determinado tipo de atividade, em que é insuficiente compreender o que o professor explica, é necessário ir além, comentar, analisar, argumentar, assumir uma posição pessoal. Assim, também para o autor, aprender na escola é diferente, pois a educação básica tem sido construída em cima de

uma relação em que o professor explica e o aluno escuta, entende e reproduz. Segundo o mesmo autor, “entrar na universidade é assumir um outro modo de ser si mesmo, de ser confrontado ao que se é, ao que se quer ser” (CHARLOT, 2006, p. 23). Os estudantes entrevistados do UniAGES expressam essas relações em seus depoimentos, afirmam que na escola o professor traz tudo pronto e na Universidade os professores mostram caminhos, declaram que na Universidade têm mais oportunidade de discutir os assuntos:

Na universidade, os professores, tipo eles te indicam o caminho pra você aprender, nas escolas eles trazem mais pronto (JAMILY, MATEMÁTICA, 2º PERÍODO, FIES).

Tem, porque é um aprendizado, assim, mais profundo, então a gente discute mais, a gente apresenta trabalho, a gente faz pesquisa de campo. Então é um estudo mais avançado. Então, eu aprendi muito mais aqui do que no ensino básico. Não desmerecendo o ensino básico, claro, que foi muito importante pra eu chegar aqui. Como eu já tinha dito antes, eu tô usando o que eu estudei lá, agora aqui (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI).

É diferente, uma aula na escola... o professor lá explicando, os alunos... alguns debatendo com o professor, nem tanto, num tem assim uma base de uma leitura antes e na faculdade é diferente, tipo tem leituras antes, leituras prévias, aí o professor vai dar aula e a gente debate com o professor e já tá um pouco por dentro do assunto e o professor só vai dá tipo leia isso pra gente se basear, não vai chegar e dá tudo pronto, na escola é mais ou menos isso, tudo pronto. Na faculdade não, ou você corre atrás ou fica pra trás (FERNANDA, EDUCAÇÃO FÍSICA, 1º PERÍODO, FIES).

Observemos que os estudantes dizem que a diferença está na base de leitura, nos debates, na execução de projetos, enfim, na relação que se tem com o saber, na promoção do saber pensar e de aprender a fazê-lo. A pesquisa de Bicalho (2004, p.131) também aponta para o mesmo caminho, pois os sujeitos de sua pesquisa reconhecem que a universidade possui uma lógica diferente daquela do ensino médio: ‘não dá tudo pronto’. É preciso buscar, pesquisar, ir à procura, se entregar aos estudos, questionar, analisar, argumentar, ler.

Mergulhados nesse aspecto foi inserida a temática leitura, mediante perguntas sobre o que têm sido lido, quantas horas diárias dedicam à leitura, se eles leem tudo que os professores solicitam, enfim, uma forma de confrontarmos o resultado obtido na análise do questionário desta pesquisa sobre essa perspectiva, onde os dados apontaram que apenas 2% dizem não ter o costume de ler, e que 40% dos estudantes pesquisados declaram ler todo material da disciplina, 35% dizem fazer uso de dicionário e fazem re-leitura quando não compreendem.

Quando os estudantes do UniAGES que compõem a amostra das entrevistas foram questionados sobre o que eles têm lido ultimamente, todos os seis declaram ler materiais

relacionados às disciplinas que estão estudando no momento, dizem ler os livros que os professores solicitam para a realização de um fichamento⁴⁶. O aluno, Ricardo, diz ter lido todos os livros, total de 5 a cada semestre, cada um correspondente a uma disciplina. Bernardo e Mariana, dizem ler por completo aquele que mais agrada. E 4 dos seis entrevistados dizem que não leem todos porque não dá tempo e às vezes o livro é grande:

Eu li sobre Microbiologia, relata sobre as histórias contadas por micro-organismo, aí esse eu li por cima porque era um livro muito grande e a pessoa num tem tempo, tipo tem tempo, mas é muito cansativo lê um livro de cento e oitenta e quatro folhas, aí li por cima (DAIANY, BIOLOGIA, 1º PERÍODO, PROVIDA).

Quando perguntados sobre qual o último livro que leu, todos recordam o nome do autor, ou a disciplina a qual o livro foi indicado, tentam arriscar o nome do livro, mas nenhum conseguiu lembrar por completo, mesmo tendo realizado a leitura no mesmo ano em que a entrevista foi realizada, 2016.

O livro de Einstein, eu só sei que é de era de Einstein, mas eu não tô lembrado agora não (RICARDO, FÍSICA, 1º PERÍODO, PROUNI).

O nome do livro é muito grande, eu não vou lembrar. Agora é de antropologia. (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI).

Pensar não dói... não, pensar... como é? Aquele livro eu li quase todo, como é... Pensar não dói, é de graça. Não lembro direito, é de filosofia. (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA).

No que se refere ao tempo dedicado à leitura diariamente, Daiany e Fernanda dizem que leem diariamente em torno de duas a três horas, Bernardo e Ricardo em torno de uma hora e meia (1h30min), Jamily diz dedicar em torno de quatro horas (4h). Todos ressaltam que esse tempo de leitura não ocorre todos os dias, pois há dias que eles têm muitas coisas para fazer e não conseguem tempo disponível. Mariana diz que não costuma dedicar horas para a leitura.

⁴⁶ O fichamento é um tipo de trabalho exigido pela Instituição. A cada semestre o professor de cada disciplina indica um livro para que os estudantes realizem o trabalho e entreguem em data marcada. Esse trabalho chega a valer até 1 ponto. Assim ao final do semestre tira-se a média, somando o valor das duas provas (50% e 100%) essa média é multiplicada por 0,8 e posterior somada à nota do fichamento, do portfólio (todo material construído na disciplina, organizado pelos alunos, ao longo de todo semestre) e somado à nota da Produção o única (PU), outro tipo de trabalho, onde os estudantes terão que produzir um texto escrito envolvendo a discussão de todos os livros indicados para o fichamento, tentando resolver um problema que ele escolherá com base nos casos que os professores levam para sala como disparador para as discussões das competências da disciplina.

Não costumo dedicar horas a leitura não. Deveria, mas não dedico não (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA).

Depende, de estudo, a manhã inteira praticamente. Porque a tarde eu ensino. Começo umas nove e meia até umas... aí eu paro umas doze, vou almoçar, volto de novo uma hora, alguma coisa assim, até umas duas horas, quando eles estão chegando (JAMILY, MATEMÁTICA, 2º PERÍODO, FIES).

É... eu não tiro, é... eu não posso te dizer assim uma carga horária por exato que eu tiro, todos os dias num tenho tempo, só que tipo às vezes eu tiro uma hora quando é no meu almoço... paro duas horas no meu almoço aí eu pego ali o almoço eu pego uma hora e meia... (RICARDO, FÍSICA, 1º PERÍODO, PROUNI).

Há uma estudante, Fernanda, do curso de Educação Física, que declarou ter lido mais de vinte e cinco (25) livros somente no ano de 2016, e que dedica até três dias por semana de duas a três horas para a leitura. “Eu acho que uns vinte e cinco [falando da quantidade dos livros lidos] sei lá, mas não tenho certeza...o dos fichamentos eu sempre leio completo porque eu não consigo fazer sem lê não [...] depende muito do dia, às vezes eu tô sem nada para fazer aí eu vou lê, mas às vezes têm muita coisa pra fazer, então de duas a três horas, mas todos os dias não... umas três vezes por semana” (FERNANDA, EDUCAÇÃO FÍSICA, 1º PERÍODO, FIES). É curioso o depoimento da estudante quando se analisa a quantidade de livros lidos, superior à média solicitada pelos professores durante um ano. A cada período cada professor solicita a leitura de 1 livro para fazer o fichamento, se são cinco disciplinas, serão 5 livros, uma média de 10 por ano. De fato, cada professor solicita a leitura de outras obras ou fragmentos, mas a estudante indica uma intensidade e quantidade consideráveis. Apesar disso, notemos, portanto, que os estudantes não têm fixado um tempo do seu dia dedicado à leitura, ao estudo, isso acontece algumas vezes por semana. Não há um compromisso, essa leitura pode acontecer na hora do almoço, como no caso de Ricardo, enfim, entre uma tarefa e outra.

A leitura é, segundo Coulon (2008), o instrumento fundamental do ofício de estudante. Na pesquisa feita pelo mesmo autor, é evidenciado que muitos estudantes “não leem nada, alguns leem romances e que outros – mais ou menos um terço – declaram ler os livros indicados pelos professores” (COULON, 2008, p.113). Em nossa pesquisa, vimos que embora todos estudantes leiam os livros indicados pelos professores, apenas 2 estudantes dizem ler todos que são solicitados, quatro estudantes dizem não ler todos, essa situação talvez esteja relacionada a fato de que 50% dos estudantes entrevistados são trabalhadores e um de seus maiores desafios é a gestão do tempo.

Quatro dos entrevistados (Fernanda, Daiany, Mariana e Bernardo) dizem que quando estão lendo e não entendem alguma coisa, primeiro anotam para, oportunamente, perguntar ao professor, ou a um colega. Para resolução de dúvidas que possam emergir no processo da

leitura, a internet aparece como recurso em todas as respostas. Já o dicionário impresso raramente é mencionado, somente foi citado espontaneamente por Mariana; Daiany apenas menciona quando questionada se usa o dicionário.

Quando eu não entendo aí eu anoto no meu caderno aí tipo se for da disciplina perguntar o professor, se não for, aí eu vou pesquisar na internet.

Pesquisadora: *you costumava usar dicionário?*

Dicionário não, eu vou na internet. (FERNANDA, EDUCAÇÃO FÍSICA, 1º PERÍODO, FIES)

Às vezes eu leio novamente ou então eu pesquiso pra ver o que significa aquilo porque muitas coisas eu não sei ainda né? Aí eu tenho que procurar. Às vezes, também, quando chego na sala eu pergunto ao professor, pra tirar duvida.

Pesquisadora: *E you usa dicionário?*

Dicionário não, eu uso mais a internet. (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI).

Ou pesquiso na internet ou pesquiso no dicionário. Antes eu pergunto a alguém e tá ao meu lado, se a pessoa não souber responder, eu vou ao dicionário ou então à internet. (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA).

Quando eu não entendo eu pesquiso na internet.

Pesquisadora: *Também usa o dicionário?*

Às vezes, mas é porque a internet é mais prático (JAMILY, MATEMÁTICA, 2º PERÍODO, FIES).

Pelos depoimentos fica evidente que os estudantes leem apenas o necessário, que o uso de dicionário é esporádico contradizendo o resultado obtido nos questionários, onde apontavam para um total de 35% de estudantes que diziam fazer uso do dicionário. Assim, pode-se dizer que a afiliação intelectual (COULON, 2008) ainda está para acontecer. A leitura é entendida pelos estudantes como ferramenta importante para a construção do texto, para ampliar o conhecimento, mas assumem que não leem, isso é deixado bem claro quando questiono como eles procedem quando tem de elaborar uma produção escrita:

Pesquisei um pouco na internet, li algumas coisas. Aí anotei algumas coisas pra não se perder totalmente nos textos, porque eu tenho um problema que é o raciocínio muito bagunçado. Meu raciocínio é muito bagunçado, mas acho que isso é falta de leitura, eu admito viu? Pode botar aí que eu deixo, falta de leitura. E é isso! (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA).

Conforme o depoimento acima, todos os estudantes entrevistados do UniAGES se posicionam de maneira consoante ao afirmarem que pesquisam na internet sobre a proposta de trabalho escrito que em geral é solicitada pelos professores e que fazem algumas anotações para depois começarem a escrever.

No depoimento da estudante supracitada, é evidente que ela procede do mesmo modo,

no entanto ela ainda aponta que “o raciocínio é bagunçado” resultado da falta de leitura. Destaquemos que ela é bem enfática quando diz que não lê. Segundo Bicalho (2004), as atividades de leitura, escrita e interpretação constituem a base da relação acadêmica com a universidade, exigem do estudante habilidades intelectuais de concentração, interpretação, coerência, clareza. Ao mesmo tempo, exigem a objetividade na fala, capacidade de análise da fala do outro, demonstração de perspicácia, de atenção, enfim, o que ela chama de um código de “etiqueta universitária”. Assim, a relação com o saber acadêmico passa pela apropriação desse código, das normas, por isso para adquirir saber, é necessário entrar em uma atividade intelectual, o que supõe o desejo, e apropriar-se das normas que esta atividade implica (CHARLOT, 2003). Desse modo, os estudantes desta pesquisa mobilizam-se em função do desejo de uma vida melhor, de um emprego. No entanto, por ainda não terem se afiliado e dominado esses códigos, declaram enfaticamente que não têm facilidade alguma de escrever, tampouco de adequar o vocabulário. Apenas um arrisca dizer que a depender do assunto tem um pouco mais de facilidade:

Não, eu não tenho facilidade de escrever, eu tenho assim facilidade de entender, agora escrever é mais complicado (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI).

Não tenho facilidade, de maneira alguma. Isso é culpa porque não leio, viu? (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA).

Essa é uma boa pergunta porque eu achava que eu tinha facilidade de escrever só que eu descobri que eu não tenho (risos) (RICARDO, FÍSICA, 1º PERÍODO, PROUNI).

Sobre este aspecto, 40% dos estudantes do UniAGES que compõem a amostra desta investigação declararam no questionário que tinham facilidade de escrever e adequar o vocabulário. Ao somarmos esse percentual àquele obtido para a categoria *você analisa os textos que escreve* obtém-se cerca de 90% de respostas afirmativas entre os estudantes que responderam ao questionário utilizado na etapa inicial da pesquisa. Contudo, os depoimentos dos estudantes tencionam o que foi registrado nos questionários uma vez que todos os 6 entrevistados indicam claramente a dificuldade em relação a escrita. A escrita é também, segundo Coulon (2008), outro aspecto da afiliação intelectual. Nesse sentido, como há ainda uma tendência em passar a melhor imagem de si quando falamos de nós mesmos, pergunto aos entrevistados o que pensam dos seus colegas, se na opinião deles os outros estudantes leem tudo que os professores indicam, se usam o dicionário ao elaborarem um trabalho escrito, se leem e releem a fim de analisar o que escreveram. Diante desses questionamentos,

todos alegaram que não acreditam que seus colegas adotem esses procedimentos. Declararam que uma minoria faz isso, às vezes por falta de tempo, pela dificuldade em organizar o tempo entre estudo, trabalho, família, filhos; outros não fazem por preguiça e há ainda aqueles que dizem que seus colegas pagam pelo trabalho pronto.

Mulher, pra falar a verdade, eu acredito que não leem tudo não. A maioria dá uma olhadinha pra não passar mal na frente do professor, mas acredito que a maioria, a maioria não leem.

Pesquisadora: *E o que você pensa? Os seus colegas, os outros estudantes, quando estão produzindo um texto, elaborando um trabalho escrito. Eles leem, releem, fazem análise do que estão escrevendo, usam dicionário?*

A minoria analisa o que escreve e re-leem, acredito. Porque, minha filha, desenvolver o pensamento, não é coisa de você pegar o texto que você leu já vai escrever não. Tem que ler reler. Pesquisar significado de palavra. Ir na internet assistir um vídeo. Ai agora você vai assimilar lá, pra depois você passar pra o papel, não é todo mundo que faz. (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA).

Não, a maioria não. Alguns eu sei que estuda porque eu convivo mais, então eu sei. Agora outros não, porque tem muitos que não fazem as atividades, entregam trabalho atrasado, então eu sei que essas pessoas não têm uma leitura. Só que eu acho assim também, que muitas dessas pessoas trabalham, tem filhos pode ser que falta tempo, ou pode ser preguiça, um dos dois. Até os livros do fichamento acho que não leem todo. Eles leem o início, leem o final. Às vezes nem leem. Acho que eles só pegam pelo meio, porque eles já sabem que o texto do fichamento é só sobre as citações, então eles nem leem, eles só pegam citações aleatórias e fazem o trabalho, só pra não ficar sem nota. (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI).

Pesquisadora: *Você pensa que seus colegas leem tudo que os professores indicam?*

Alguns sim, tipos os dedicados. A maioria não.

Pesquisadora: *E o que você pensa? Os seus colegas, os outros estudantes, quando estão produzindo um texto, elaborando um trabalho escrito. Eles leem, releem, fazem análise do que estão escrevendo, usam dicionário?*

Assim, eu não sei, eu acredito que a minoria. A minoria sempre porque outros preferem pagar por aquele texto, outros fazem de qualquer jeito, outros nem fazem, então eu acho que a minoria sempre tá lá se dedicando lendo buscando e tal (DAIANY, BIOLOGIA, 1º PERÍODO, PROVIDA)

Como se percebe nos depoimentos, a prática da leitura e da escrita ainda é muito frágil e inconsistente. A universidade exige mais do que a leitura do básico, pois é necessário como ressalta Charlot (2006), que os estudantes autorizem-se a desenvolverem a inteligibilidade e para isso é preciso passar pelo exercício da leitura, da escrita e da interpretação.

Os depoimentos evidenciam que estamos diante de um grupo de estudantes que ainda mantém com o saber as mesmas relações da educação básica, talvez porque ainda estejam vivendo o tempo do estranhamento (COULON, 2008), pois são estudantes de 1º e 2º período. Vivem a universidade ainda com empolgação sem ainda assumir um compromisso com os estudos e com o saber. Isso, no entanto não é sinônimo de não aprendizagem, muitos estudantes aprendem sem que para isso tenham uma relação com o saber. Aprendem em

referência ao que mobiliza estarem no curso superior – emprego, a melhoria de vida, o desejo de ser alguém na vida, de conquistar seus bens materiais. Assim, a Universidade para eles parece fazer sentido quando em referência à promessa de um futuro melhor.

7.4 RELAÇÃO COM SI MESMO

A relação com o saber é relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Assim podemos pensar que a decisão de realizar um curso superior está ligada ao desejo de “ultrapassar fronteiras” e deixar de ser espectadores da vida para tornarem-se protagonista. Desejo de mudança, de vida melhor, desejo de sair da condição de sujeito pertencente a uma “classe baixa” para se igualar aos que estão no topo, na “classe alta”, conforme disse o entrevistado Ricardo em um de seus depoimentos.

Desse modo, este tópico tem por finalidade analisar a relação dos sujeitos desta pesquisa consigo mesmo. Isso porque cada sujeito é único, vive e sente coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja, vive exatamente da mesma maneira (CHARLOT, 2000), assim será discutido qual a importância que tem, para os sujeitos dessa pesquisa, a Universidade; como eles se sentem vivendo o *status* de estudante universitário; como eles pensam que a família e os amigos o enxergam; o que sentiram quando começaram a estudar... enfim, perceber e sentir o sujeito da relação com o saber.

A Universidade é para os estudantes de uma grande importância, tanto pela aquisição de conhecimento, quanto, sobretudo, pela possibilidade de progredir e ascender socialmente. Esse sentido se constitui em referência ao futuro que um diploma universitário pode lhe garantir através dos saberes que se constrói, da formação profissional que se estabelece nesse espaço:

Está numa universidade é importante porque é uma forma de eu aprender mais, é uma forma de eu mudar de vida, é uma forma de eu também mudar a educação física, né: porque a educação física dentro das escolas tem um grande problema com profissionais que não são formados na área de trabalho, então eu posso ajudar muito com isso também (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI)

Bem... muito importante. Então, é como eu te disse, se você quiser alguma coisa, algum futuro promissor o destino tá aqui né? na universidade. (RICARDO, FÍSICA, 1º PERÍODO, PROUNI)

Pelos depoimentos, ser estudante universitário é importante, pois a Universidade é um caminho para “mudar de vida”, como diz Bernardo. É também importante quando se pensa que é partir dela que se é possível ter um “futuro promissor”. Assim, ganha significado e

sentido quando permite conquistar uma vida digna, e também conquistar outros sonhos e saberes como se evidencia nos depoimentos abaixo:

Pra mim, assim, eu acredito que é importante... digamos que, atualmente é pra você progredir na vida. Porque quando você não tem uma faculdade ou coisa assim. Você consegue empregos, mas qualquer momento você pode ser demitido, questões assim. E quando você faz faculdade a facilidade, talvez seja maior pra você se estabilizar financeiramente, se realizar pessoalmente, conquistar seus sonhos. Acho que é isso, algumas conquistas.

Pesquisadora: *e qual é o seu sonho?*

Qual é meu sonho? Eta Jesus, tenho tantos. Meu sonho é ter um carro, uma casa bem estruturada, um trabalho... E, assim, num futuro bem distante mesmo, quase na risca assim, ter dois filhos, um ou dois filhos. Na risca. Isso não é aquele sonho grande não. Que isso eu tinha, mas hoje em dia já não é tanto não, porque educar filho, Jesus. É sufoco (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA)

É, porque eu acredito que aqui eu tô aumentando um pouco do meu conhecimento do que eu tinha antes. Eu sempre me dediquei muito pra isso, pra eu entrar numa universidade. (JAMILY, MATEMÁTICA, 2º PERÍODO, FIES)

A entrada na universidade significa, para os estudantes entrevistados do UniAGES um movimento que os leva a um espaço não frequentado por seus pais. Por isso é para eles o meio de concretizar projetos que lhe deem estabilidade financeira. Resultado semelhante foi igualmente evidenciado na pesquisa de Neves (2015): para os sujeitos de sua pesquisa as práticas sociais em relação à formação constituem-se em “estratégias” que permitam um projeto no qual se pode capitalizar vantagens, preparar o futuro e estar menos vulnerável às influências externas. Verifica-se, portanto, que a Universidade é, para os estudantes pesquisados por Neves e os dessa amostra, sempre importante, quando em referência a um futuro de conquistas e estabilidade. Como se sentem então, os estudantes entrevistados, pertencendo a esse espaço e assumindo o *status* de estudante universitário? Sentem-se importantes, todos, e reiteram que estão no caminho certo para esse futuro promissor.

Eu me sinto com um futuro promissor eu me sinto assim eu sou um sonhador eu acho que eu me sinto no caminho certo todo todo dia quando eu acordo eu olho pra mim mesmo e digo eu tô no caminho certo é por aqui que eu tenho que seguir. (RICARDO, FÍSICA, 1º PERÍODO, PROUNI).

Como estudante universitário? Eu estou me sentindo muito importante, ontem eu fiz apresentação do banner, de um artigo que a gente fez e foi uma das perguntas do avaliador. De como a gente se sentia. A gente disse que se sentia importante, porque a gente estava apresentando um trabalho científico, que a gente tinha pesquisado e a gente tinha produzido, então isso é muito importante (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI).

Digamos que estar aqui é um privilégio. Digamos que estou me sentindo privilegiada. Porque não é todo mundo que consegue entrar numa universidade. Por mais que hoje em dia seja tão acessível. Acho que é basicamente isso (MARIANA, PEDAGOGIA, 2º PERÍODO, PROVIDA).

Sentir-se importante, privilegiado, são sensações de quem não imaginava ingressar em uma Universidade. Sensações para quem a Universidade era espaço inabitável, impenetrável para quem vem de uma família de baixa renda como a maioria dos sujeitos desta pesquisa, declarado pela maioria dos entrevistados. Há aqueles que dizem que pensavam um dia chegar a ingressar em uma Universidade, mas essa não era uma certeza, mas muito mais incertezas e dúvidas. Nenhum dos entrevistados declarou ter convicção que ingressaria no ensino superior. Isso, provavelmente, por serem oriundos de famílias com baixa escolaridade e sem tradição de prolongamento de escolarização a níveis mais elevados. São sujeitos que ultrapassaram a escolaridade dos pais e hoje começam a escrever uma história no Ensino Superior.

Não pensava que chegaria entrar numa faculdade, porque eu acho que tipo por mim morar no interior eu achava que faculdade... eu achava que faculdade era uma coisa assim de outro mundo, a faculdade ficou mais pra as pessoas que têm uma condição financeira mais elevada nunca pra uma pessoa da roça uma pessoa de classe mais baixa. Aí depois eu vi que não, que as portas estavam abertas pra todos depois do governo do PT, abriu as universidades pra todos por igual (DAIANY, BIOLOGIA, 1º PERÍODO, PROVIDA).

Bicalho (2004) em sua pesquisa consoante ao resultado da nossa investigação, aponta que entre os sujeitos de sua investigação era comum, antes de ingressarem na universidade, o sentimento de que aquele não era um espaço do qual poderiam participar. Por apresentarem também este sentimento, quatro dos entrevistados (Fernanda, Jamily, Daiany e Mariana) declaram que quando começaram o curso sentiram medo, desespero, insegurança; os outros dois (Ricardo e Bernardo) sentiam mais empolgação, felicidade embora a complexidade do estudo os deixassem mais tensos que felizes, pois ao começarem a vivenciar a universidade, o sentimento era de que não iam conseguir sobreviver a tantas exigências, atribuições e complexidade.

Quando iniciei o curso senti medo (risos). Medo, desespero, angústia, pensava: “será que eu vou conseguir? Será que vai dá certo?” Num sei... medo. Foi tenso. (DAIANY, BIOLOGIA, 1º PERÍODO, PROVIDA).

Ah, sentia... eu só pensava negativo, que não ia conseguir, que seria muito difícil, mas depois eu fui vendo... também por causa da minha timidez, isso atrapalha muito (FERNANDA, EDUCAÇÃO FÍSICA, 1º PERÍODO, FIES).

Eu fiquei um pouco assustada por conta que era uma realidade diferente da que eu estava acostumada, mas eu estava feliz ao mesmo tempo, porque eu estava fazendo aquilo por que eu queria [refere-se ao primeiro curso que começou a estudar – Engenharia Civil – em outra Universidade] e na matemática eu também... eu não fiquei triste não, porque eu vi aquilo como tivesse também aproveitando (JAMILY, MATEMÁTICA, 2º PERÍODO, FIES).

A vida desses estudantes entrevistados é marcada pelo sentimento de orgulho pela consciência da aquisição de saberes, os quais, segundo eles, os conduzirão a conquista de um projeto de vida com estabilidade. Orgulho é o que sentem seus pais. Respeito e felicidade, seus amigos. Destaco a emoção de uma entrevistada que começa a chorar, quando lhe pergunto de sua família, como ela pensa que a família a enxerga como estudante universitária. E entre lágrimas, Juliana, a primeira da família a ingressar na Universidade, responde: “O que eles sentem? É complicado, porque acho que eles sentem orgulho!”

Sinceramente, sinceramente, minha família é muito humilde né? Então eu acho que eu, por ser o primeiro, minha mãe me usa como referência pro meu irmão. E eu vejo que ela tem orgulho de mim também (RICARDO, FÍSICA, 1º PERÍODO, PROUNI).

Acho que com muito orgulho, porque depois que eu sai do colégio eu fiquei muito tempo sem fazer nada. Então eu acho que eu entrar na universidade deixou eles muito orgulhosos, porque eles viram que eu tinha tomado um caminho, não ia ficar parado. (BERNARDO, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2º PERÍODO, PROUNI).

Os estudantes, portanto, desta pesquisa sentem alegria, angústia, emocionam e orgulham seus pais. Veem a Universidade como ponte para o sucesso profissional, como meio de lhes garantir um futuro mais digno. Essas perspectivas os mobilizam a querer ir longe, a fazer o curso superior, a conquistar espaços. São os primeiros a ingressar no Ensino Superior, são os primeiros da família a vencerem os obstáculos e prosseguir nos estudos. São estudantes bolsistas, trabalhadores que vencendo as dificuldades tomam posse de um saber e começam a se tornar protagonistas numa história que começou a ser escrita no espaço acadêmico.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] encontramos então um ser que se reconhece a si mesmo imediatamente, porque ele é seu saber de si e de todas as coisas, e que conhece sua própria existência não por constatação e como um fato dado, ou por uma interferência a partir de uma ideia de si mesmo, mas por contato direto com essa ideia (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 496)

A entrada na universidade é um processo social e singular. Social, pois os acadêmicos ocupam uma posição social, e almejam posições mais vantajosas, marcadas por melhores empregos e condições econômicas. Singular, pois cada sujeito que investe seu tempo e seu dinheiro é mobilizado por desejos ímpares. Cada sujeito tem uma história que é única, interpreta o mundo, dá sentido tanto a sua história, quanto ao mundo, e as relações estabelecidas com os outros. Esta pesquisa, portanto, propôs-se a analisar a relação com o saber acadêmico dos estudantes de Licenciatura do primeiro e segundo semestre do Centro Universitário AGES no município de Paripiranga (BA) no contexto dos programas governamentais, ProUni e Fies, e dos não governamentais, o ProVIDA. Diante disso, iniciamos essa seção com Merleau-Ponty (2011), pois concordamos que o sujeito se reconhece, conhece sua existência, dá sentido a ela e a interpreta. Assim, pretende-se, nesta conclusão, estabelecer relação entre os eixos teóricos e empíricos sobre os quais se organizou esta dissertação.

Os sujeitos desta pesquisa são acadêmicos bolsistas provenientes de origem popular, em sua maioria, jovens, do sexo feminino e que ultrapassaram a escolaridade dos pais. Uma grande parte (75%) são estudantes residentes em outras cidades do estado de Sergipe e da Bahia e uma minoria residente em Paripiranga (BA), onde se localiza o UniAGES. Cada sujeito dessa pesquisa, embora componha o conjunto da amostra, é único, dotado de desejos e movido por eles (CHARLOT, 2000), e por isso cada sujeito tem uma relação com o saber que é particular e também social.

A relação com o saber acadêmico dos estudantes pesquisados é marcada pela possibilidade de conseguir um emprego e melhores condições financeiras, situação consoante à origem econômica de cada um deles. O que move os estudantes a buscar o curso superior é o desejo de melhorar de vida, de ser alguém a partir do diploma universitário, o que, segundo Bourdieu (1992), é característico das classes médias, aspirantes por ascensão social. Mais da metade dos estudantes almejam para o futuro conquistas ligadas à inserção exitosa no mundo do trabalho, sucesso profissional. Por isso, a entrada na Universidade é acompanhada da

promessa de um bom emprego para alcançar crescimento econômico e social. Assim, embora os acadêmicos reconheçam a universidade como um o espaço privilegiado e importante de aprendizagens intelectuais e acadêmicas, em que estes aparecem como os mais importantes em apenas 38% do total de ocorrências, com uma expressividade pequena quando se toma como referência o resultado das outras categorias relativas ao que os estudantes indicam como o mais importante na experiência universitária, são elas: Respostas não especificadas (14%), Aspectos relacionais e afetivos (12%), Aspectos ligados à profissão e uma vida melhor (19%), Aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal (18%). Os móveis para estudar na Universidade são sustentados muito mais pela ideia da promessa de uma vida economicamente melhor, pois é isso que elaboram para o futuro, do que pela atribuição de valor aos saberes acadêmicos, os quais ampliam a compreensão do mundo, dos outros e de si mesmos. Dos projetos de futuro que os estudantes elaboram, 54% estão vinculados à vida profissional (quadro 29), pois acredita-se que a partir dela será possível conquistar um poder aquisitivo melhor e ascender socialmente.

Para que a haja na universidade um verdadeiro empenho na atividade acadêmica e na apropriação do saber, é necessário que o próprio saber surja como chave do futuro desejável antecipado (CHARLOT, 2009): “eu estudo durante muitos anos, logo adquiro muitos saberes e competências e graças *a esses saberes e competências* terei uma boa profissão” (p.77-78). Essa relação não aparece muito evidente entre os estudantes, a grande parte deles não consegue destacar nenhum tipo de saber ou conteúdo que seja importante para concretizar seus projetos. Quando se referem às aprendizagens que adquiriram na Universidade, mais de 50% mencionam o saber intelectual, no entanto não são capazes de especificar um conteúdo, um tema, um tópico, o saber. Talvez, isso esteja relacionado à condição de serem estudantes de períodos iniciais e ainda estarem na fase do estranhamento. Ainda não são estudantes, são demandantes ao ensino superior (COULON, 2008).

Entrar na universidade implica ingressar em um mundo profundamente linguístico, onde a linguagem é muito codificada e normatizada, pois somente através dela o saber pode ganhar um caráter científico, de maneira que ser “científico” é antes de tudo não “falar qualquer coisa” (CHARLOT, 2006). Assim também, não basta dizer que aprendeu assuntos da disciplina X, ou que o conhecimento é o mais importante. É preciso fundamentar, especificar, qual assunto aprendeu detidamente. Por que o conhecimento é o mais importante. É importante porque gosto de estudar ou por que é a promessa de um emprego? Essa é uma questão chave na discussão.

Dos acadêmicos desta pesquisa mais de 90% tiveram sua educação básica em escola pública. Segundo Reis (2012c), os estudos no ensino médio não atendem às expectativas de possibilitar os conhecimentos necessários para obter melhores oportunidades na sociedade, sobretudo, a escola pública. Por isso, veem a Universidade como garantia de melhores oportunidades. O resultado do nível de ensino que tiveram na escola média se mostra bem presente numa parcela dos acadêmicos que ingressam no ensino superior carregando grandes dificuldades para estabelecer uma relação com o saber exigida por esse espaço, “se eles não possuem o nível é devido ao fato de que as exigências da universidade são diferentes das exigências das instituições de origem” (COULON, 2008). Essa relação implica, além de outras atividades, numa prática de leitura e escrita. Embora mais de 80% dos acadêmicos tenham registrado no questionário que analisam o que escreve e tem facilidade para escrever, quando esse mesmo aspecto foi tratado na entrevista, o resultado foi diferente, pois eles apontam que não analisam sempre o que escrevem tampouco têm desenvoltura para escrever. Quando se referem aos colegas as declarações são ainda mais enfáticas. Falar da fragilidade do outro, muitas vezes torna-se mais fácil que falar de si. Além disso, numa situação de entrevista, sobretudo, o sujeito procura passar a melhor impressão de si.

Sobre o aspecto da leitura os resultados foram similares. No questionário 75% dos acadêmicos da amostra diziam ler todo material da disciplina, bem como fazer uso de dicionário. Na entrevista eles afirmam abertamente que não tem condições de ler tudo, e apenas 1 estudante disse que usava o dicionário. Diante disso, nota-se que a prática da leitura e da escrita ainda é muito frágil e inconsistente. A universidade exige muito mais que a leitura do básico, pois é necessário, como ressalta Charlot (2006) que os estudantes autorizem-se a desenvolver a inteligibilidade e para isso é preciso passar pelo exercício da leitura, da escrita e da interpretação. Por isso, pode-se dizer que por serem estudantes ingressantes e viverem o tempo do estranhamento (COULON, 2008) predomina as mesmas relações com o saber da educação básica. Vivem a universidade com empolgação, com pouco compromisso com os estudos e com o saber, mas aprendem, isso não nos autoriza a dizer que não tenham uma relação com o saber, ela é resultado da construção singular e histórica de cada um deles, da experiência escolar anterior, da origem familiar, do espaço social em que vive. Pode não ser a relação que se espera de um estudante universitário, mas recordemos que ainda são, como diz Coulon (2008), debutantes ao ensino superior.

São estudantes que aprendem mobilizados pela garantia futura do emprego, do crescimento econômico social, do desejo de ser alguém na vida, de conquistar seus bens materiais. Assim a Universidade para eles parece fazer sentido quando em referência à

promessa de um futuro melhor. É por isso que adentrar a universidade é construir uma nova identidade e elaborar uma nova relação com o saber (COULON, 2008). Essa relação não pode ser compreendida sem considerar a construção histórica de sua trajetória escolar, pois fazer um curso superior é um processo que se iniciou antes da entrada na universidade. A trajetória escolar dos estudantes com foco no que eles consideravam importante, fundamental para ter ingressado na Universidade, bem como o que eles consideravam importante de tudo que aprendeu na escola para o curso que realizam indica que a relação que os alunos bolsistas estabeleceram com a escola, com os saberes e professores na educação básica interferem na qualidade de seu processo hoje, e na relação que mantém com o saber acadêmico.

A respeito desse aspecto, de todos os estudantes entrevistados nesta pesquisa, 83% já elaboravam no ensino fundamental projetos de ingressar no ensino superior, embora 50% ainda não soubessem exatamente a formação que queriam cursar. Esses projetos eram movidos não porque gostavam de estudar, porque queriam saber mais, mas por uma decisão movida pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho assumindo melhores posições sociais, com um bom emprego, que possa garantir uma vida melhor.

Nesse contexto, a pesquisa evidenciou que para os estudantes bolsistas, são importantes os professores, a leitura e os colegas como mediadores da relação entre eles mesmos, a universidade e o saber acadêmico. E reiterando, declaram importância à leitura, mas não leem dentro da lógica e exigência da Universidade.

A condição de bolsista também interfere na relação com o saber acadêmico. Essa condição é consoante à origem econômica declarada pelos acadêmicos. São provenientes de família de baixa renda, o que é critério para concessão das bolsas. Assim, essa condição o fazem ver na Universidade a chave do futuro promissor. A pesquisa aponta ainda para a importância dos programas Fies, ProUni e ProVIDA. Os estudantes bolsistas do ProUni atribuem importância ao Programa, fazendo referência às difíceis condições financeiras que os impossibilitariam de se inserir na Universidade, caso não fossem beneficiados com a bolsa. Os beneficiados pelo Fies e ProVIDA compartilham da mesma ideia, no entanto, acrescentam a preocupação em quitar a dívida respectivamente ao governo e à Instituição (UNiAGES) após a conclusão do curso.

A universidade para esses estudantes não é pensada apenas como uma forma de conseguir emprego, mas é idealizada como um espaço distante de sua realidade, o espaço de novas experiências, de conhecer pessoas novas, estabelecer diferentes relações. A universidade é um desafio ao qual estavam ansiosos por enfrentar. É a descoberta de outros mundos que possibilitam mudar sua forma de ver a si mesmos e aos outros. Desenvolvem o

respeito pelas diferenças culturais e pelas opiniões que são diferentes das suas. Com efeito, tornam-se sujeitos, críticos de sua própria realidade. Por isso, querem fazer algo com aquilo que aprenderam, desejam não só o emprego, mas participar como cidadãos dando sua contribuição para a sociedade em que vivem.

Os dados evidenciaram que escolhem a Universidade pela proximidade, ou pela oportunidade de lá conseguir uma bolsa. Ainda evidenciaram que muitos não fazem o curso que almejavam previamente na educação básica. Além disso, ser estudante numa Universidade privada do interior da Bahia (Paripiranga), perto de suas casas, é uma oportunidade, ela está bem ali, pois sem essa proximidade o ensino superior seria mais dificultoso de ser realizado.

Por fim, são estudantes que se sentem importantes por estarem na Universidade, e se alegram pela possibilidade de adentrar a esse espaço. São agora atores de um processo, e não mais espectadores. O orgulho dos seus familiares por vê-los na universidade, mobiliza-os ainda mais a investirem e a superarem os obstáculos mais diversos que surjam nessa caminhada.

Conforme se viu ao longo das linhas traçadas nesse escrito, os estudos empreendidos no cerne da Relação com o Saber com estudantes de instituições privadas de Ensino Superior são escassos. Assim, essa dissertação contribui para amplificar as pesquisas sobre a temática e conhecer quem são os estudantes dessas universidades privadas e quais relações mantém com o saber acadêmico. Como forma de compreender o fenômeno aproximei-me desse universo pesquisando diferentes programas de financiamento estudantil tais como o ProUni, o Fies e o ProVIDA, dando maior complexidade à temática, assim investigando a relação com o saber dos bolsistas desses programas numa Universidade privada do município de Paripiranga (BA), onde no período de estudo e coleta (2015-2016) não se havia registro de pesquisas que tomava os estudantes como objeto.

Para o alcance dos objetivos foram usados diferentes instrumentos de coleta: questionário, Balanço de Saber e entrevista. Assim pôde-se garantir maior complexidade à temática e dinâmica para o que se estuda. Como a investigação é inspirada numa abordagem fenomenológica, não se buscou a transformação da realidade, mas mostrá-la contribuindo com respostas e novas perguntas, para que a partir desse estudo, outros possam surgir ampliando o conhecimento e as pesquisas no campo temático aqui trabalhado.

Por tudo isso, embora possam haver lacunas, esta dissertação, se propôs a traçar o perfil geral dos estudantes bolsistas do Fies, ProUni e ProVIDA; verificar qual a relação estabelecida entre os universitários e o saber acadêmico; identificar qual o sentido os

estudantes que ingressam no UniAGES pelos programas ProUni, Fies e ProVIDA atribuem ao saber acadêmico e quais os projetos elaboram para o futuro. A partir desses objetivos, identificar e analisar a relação com saber acadêmico desses estudantes. Diante de tudo isso, a pesquisa apontou que os estudantes possuem relações próprias, singulares. São sujeitos que são no mundo e não apenas estão no mundo (MERLEAU-PONTY, 2011).

REFERÊNCIAS

AGES, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. **Projeto Político Pedagógico**. 2014.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes Desprivilegiados e Fruição da Universidade: Elementos para Repensar a Inclusão no Ensino Superior. In: MONTEIRO, Aida Maria (Org.). **Educação para Diversidade e Cidadania**, Recife: Organizador, 2007.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Fátima Bayma de. O ProUni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 21-42, jan./mar. 2011.

BAQUERO, Marcello; GONÇALVES, Maria Augusta S.; BAQUERO, Rute V. A. Reflexões sobre a pesquisa nas ciências Humanas. **Barbarói**. Santa Cruz do Sul, n.2, p.17-32, mar.95.

BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. L. Origens Da Universidade Brasileira. **Química Nova**, Vol. 30, Nº. 7, p.1780-1790, 2007.

BELEI, Renata Aparecida. *et al.* O uso de entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação** Pelotas, vol. 30, p. 187-199, janeiro-junho 2008.

BERGER, Miguel André. Trajetória e progressão do aluno da escola pública no ensino superior: desafios e relação com o saber. In: CHARLOT, Bernard. (org.) **Juventude popular e universidade: acesso e permanência**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

BICALHO, Maria Gabriela Parenti. **Ensino Superior Privado, Relação Com o Saber e Reconstrução Identitária**. Belo Horizonte, 2004, 194 páginas. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais.

_____. Relação com o saber e processos de construção do eu epistêmico por estudantes de pedagogia de universidades privadas. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Juventude popular e universidade: acesso e permanência**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011.

BICALHO, Maria Gabriela Parenti; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Relação com o saber de estudantes universitários: aprendizagens e processos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 617-635, jul./set. 2014.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Brandão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos – PROUNI, e dá outras providências. **Projeto de Lei**. Brasília, DF, 28 de abril de 2004. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/219649.pdf>> Acesso em 29 de agosto de 2016.

_____. Dispõe sobre o aditamento de contratos de financiamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e dá outras providências. **Portaria Normativa Nº 15, de 8 de julho de 2015.** Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php>> Acesso em 19 de dezembro de 2016.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 14 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm> Acesso em 29 de maio de 2016.

_____. Medida Provisória nº 213, 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 de outubro de 2004. Disponível em: <<http://sislex.previdencia.gov.br/paginas/45/2004/213.htm>> Acesso em 29 de agosto de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão por exercício**. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17528-fies-relatorio-gestao-pcoa-exercicio-2014-tcu&Itemid=30192> Acesso em 28 de agosto de 2016.

_____. Ministério da Educação. Dispõe sobre o processo seletivo do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies referente ao segundo semestre de 2016 e dá outras providências. **Portaria Normativa MEC nº 9, de 29 de abril de 2016.** Disponível em: <http://www.semesp.org.br/semesp_beta/portaria-normativa-mec-n-9-de-29-de-abril-de-2016/> Acesso em 28 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. **FIES – Programa de Fiannciameto Estudantil**. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>> Acesso em 22 de maio de 2016.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **PROUNI – Programa Universidade para todos**. Brasília. Disponível em <<http://siteprouni.mec.gov.br/>> Acesso em 22 de maio de 2016.

_____. Altera a Portaria Normativa nº 10, de 30 de abril de 2010, que dispõe sobre procedimentos para inscrição e contratação de financiamento estudantil a ser concedido pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES. **Portaria Normativa nº 7, de 10 de abril de 2012.** Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria_7_12042012.pdf> Acesso em 28 de agosto de 2016.

_____. Regulamenta o disposto no art. 6º-B da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e dá outras providências. **Portaria Normativa nº 7, de 26 de abril de 2013.** Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria_7_26042013.pdf> Acesso em 28 de agosto de 2016.

_____. Dispõe sobre procedimentos para inscrição e contratação de financiamento estudantil a ser concedido pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). **Portaria Normativa nº 10, de 30 de Abril De 2010.** Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/Portaria_Normativa_FIES_abertura.pdf> Acesso em 28 de agosto de 2016.

_____. Dispõe sobre o processo seletivo do Fundo de Financiamento Estudantil - Fies referente ao segundo semestre de 2015 e dá outras providências. **Portaria Normativa nº 8, de 2 de Julho de 2015.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17718-port-norm-8-fies-3julho&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em 25 de agosto de 2016

_____. Altera as Portarias Normativas MEC nº 1, de 22 de janeiro de 2010, e nº 10, de 30 de abril de 2010. **Portaria Normativa nº 18, de 28 de Julho de 2010.** Disponível em: <http://www.scelisul.com.br/fvr/Bolsas_e_Financiamento/fies/portarias_pdf/Portarias_sobre_Inscricao/Portaria_Normativa_n%C2%BA18.pdf> Acesso em 28 de agosto de 2016.

_____. Regulamenta o processo seletivo do Programa Universidade para Todos - Prouni referente ao primeiro semestre de 2012 e dá outras providências. **Portaria Normativa nº 1, de 6 de Janeiro de 2012.** Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2012/173-portaria-normativa-mec-n-1-de-6-de-janeiro-de-2012/file>> Acesso em 28 de agosto de 2016.

_____. Regulamenta o processo seletivo do Programa Universidade para Todos - Prouni referente ao segundo semestre de 2013 e dá outras providências. **Portaria Normativa nº 11, de 17 de Junho de 2013.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13359-link-port-11-18-06-13&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em 28 de agosto de 2016.

CARNERIO, Roberto. **A evolução econômica e do emprego.** Novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI. Texto de curso de Verão, 1995. Portugal. Disponível em: <http://www.cursoverao.pt/c_1995/RCar-06.html> Acesso em 28 de maio de 2016.

CENSO da educação superior 2013: **resumo técnico.** – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf> Acesso em 16 de agosto de 2016.

_____. da educação superior 2014: **notas estatísticas.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf> Acesso em 30 de maio de 2016.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano.** Tradução de Ephaim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p.17-34, jul./dez. 2002.

_____. A noção da relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: _____ (org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Bernard. **A relação com o saber nos meios populares uma investigação nos liceus profissionais**. Tradução de Catarina Matos. Porto - Portugal: LEGIS, 2009.

_____. As novas relações com o saber na universidade contemporânea. In: NASCIMENTO, Jorge Carvalho do (dir) **Ensino Superior, Educação Escolar e Práticas Educativas Extra-Escolares**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2006, p. 11-31.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 97, p.47-63, maio de 1996.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **O sujeito e a relação com o saber**. Seminário Águas de Lindóia, 2003. Tradução Vicente Emídio Alves.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Tradução de: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

CRESWELL, Jonh W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, Maria Helena Santana. Matrizes nos estudos sobre gênero e trabalho. In: **Trabalho, Gênero e Cidadania: Tradição, Modernidade**. Aracaju: Editora UFS, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, nº 24. Curitiba: Editora UFPR, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, Sônia Andréa Pimentel Rodrigues. **As repercussões do ProUni na vida profissional dos egressos da Unama**. Belém-Pará, 2016. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases, sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GARSCHAGEN, Sérgio. **Ensino: o dilema da repetência e da evasão**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1162:reportagens-materias&Itemid=39> Acesso em 27 de Julho de 2016.

GOETHE. **Os sofrimentos do jovem Werther**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

GUESSER, Adalto H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 1 nº 1, p. 149-168, agosto-dezembro, 2003.

LAMBERTUCCI, Glória Maria. **Um olhar sobre o percurso acadêmico de bolsistas do Prouni da PUC Minas, na perspectiva da Relação com o Saber**. Belo Horizonte, 2007. 88 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**. Vol.17 nº 49, p.271-284, Setembro-Dezembro, 2003.

MACHADO, Nílson José. **Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança**. Estudos Avançados 21 (61), 2007, p. 277-294. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a18v2161.pdf>> Acesso em 30 de agosto de 2016.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: da Descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira** - Vol 17, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001> Acesso em 28 de maio e 2016.

MEC. **Manual do Bolsista ProUni**. Outubro, 2015. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/manual_bolsista_prouni.pdf> Acesso em 19 de dezembro de 2016.

MENDES, Marcos. A Despesa Federal Em Educação: 2004-2014. **Boletim Legislativo Nº 26, de 2015**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/boletins-legislativos/bol26>> Acesso em 29 de agosto de 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellin. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p.124-157.

NEVES, Eloiza Dias. **As relações com o saber acadêmico de estudantes universitários**. Goytacazes, RJ, 2005. 107p. Relatório Técnico. Universidade Federal Fluminense (UFF), 2015.

_____. **Os estudantes da UFF-Campos: quem são e suas relações com o saber**. Goytacazes, RJ, 2012. 79 p. Relatório Técnico (Pós-Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense (UFF).

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educ. Soc.** vol.23 nº.78 Campinas Apr. 2002

OLIVEIRA, Paulo Roberto Garcez. **A relação com os saberes da educação física: os pontos de vista dos alunos jovens em relação à disciplina educação física em uma escola pública federal**. Presidente Prudente, 2011. 83 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

PEIXOTO, Niobe Abreu. **João Cabral e o poema dramático: Auto do Frade**. São Paulo: Fapesp, 2001.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Acesso à Educação Superior no Brasil. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004

PNE, Observatório do Plano Nacional de educação. **Matrículos da população de 18 a 24 anos na educação superior**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/12-ensino-superior/indicadores>> Acesso em 29 de maio de 2016.

QUEIROZ, Viviane de. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. **Revista Universidade e Sociedade – Andes-SN**, nº 55, p.44-57, fevereiro de 2015.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 637-652, jul./set. 2012a.

_____. Jovens/alunos do ensino médio: relação com os saberes escolares. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Sem ano, p.1-15.

_____. Juventudes no ensino médio: sentidos atribuídos à escola e aos planos de futuro. In: **Latitude**, vol. 6, nº1, pp.131-155, 2012.b

_____. **Processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação aos estudos para jovens e adultos no Ensino Médio**. Aracaju, 2012c. 105p. Relatório (Pós-Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS).

ROJAS, Jucimara; FONSECA, Regina Baruki; SOUZA, Rosana Sandri E. de. Fenomenologia e Rigor na Pesquisa Educacional: A Experiência Da UFMS. **Anais IV SIPEQ**, 1-10 p. S.A.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Políticas Públicas Para a Educação Superior no Governo Lula. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 168-188, jan/jun. 2013.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'Ana. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, 2000.

SEMESP, Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do ensino superior no Brasil. 2015**. Disponível em: <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em 29 de maio de 2016.

SILVA, Veleida Anahí da. **Conexões e saberes: um desafio, uma aventura, uma promessa**. São Cristóvão/SE: Editora da UFS, 2007.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. **INFORMARE** – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, v.1, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estudos sobre juventude em educação**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.5 p. 37-52, mai.-ago. 1997.

STECH, Stanislav. O que significa o aprender para os alunos tchecos?Balanços do saber no início dos anos 90. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber:perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a Escola Pública e a Universidade: Longa Travessia para Jovens de Origem Popular. In: Sônia Maria Rocha Sampaio. (Org.). **Observatório da Vida Estudantil** - Primeiros Estudos. 1 ed. Salvador: EDUFBA/FAPESB, 2011, v. 1, p. 67-91.

_____. Jovens universitários de origem popular: caminhos entre o acesso e a permanência na universidade pública. In: CHARLOT, Bernard (org). **Juventude popular e universidade: acesso e permanência**. São Cristóvão: Nossa Gráfica, 2010.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32, p.226-370, maio/ago. 2006.

ZOCCAL, Sirlei Ivo Leite. **A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do “Programa Ler e escrever”**. Santos, 2011. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos.

ANEXO

ANEXO A – Questionário socioeconômico do ProVIDA



AGES - FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DIRETORIA ACADÊMICA

Avenida Universitária, 23 - Parque das Palmeiras - CEP 48430-000 - Paripiranga/BA
Tel (75) 3279-2210/3600 - homepage: www.faculdadeages.com.br

ProVIDA – Projeto de Vida Acadêmicos da AGES

Questionário de perfil socioeconômico

Dados Pessoais	
Nome:	
Responsável legal:	
CPF:	Sexo:
Matrícula:	Período:
Curso:	Turno:
Endereço:	
Cidade:	Estado:
Estado civil:	Telefone:
Dados socioeconômicos	
01 - Onde e como você mora atualmente?:	
Se alugado, qual o valor?:	Se financiado qual o valor da parcela?:
Cômodos do imóvel? [Quarto]: [Sala]: [Cozinha]: [Garagem]: [Banheiro]: [Quintal]: [Área de serviço]:	
02 - Eletrodomésticos na residência? [Geladeira]: [Fogão]: [Microondas]: [Máquina de lavar]: [Tanquinho de lavar]: [Televisor]: [Aparelho de som]: [Home theater]: [Computador]: [Notebook]: [Aparelho de DVD]:	
03 - Possui veículo?:	

04 - Com quem mora?:	
05 - Quantas pessoas residem onde você mora incluindo você?:	
06 - Você desenvolve alguma atividade remunerada?:	
Se "SIM", qual a sua renda mensal?:	
Algum membro de sua família recebe Bolsa Família?:	Se "SIM", qual o valor total da Bolsa Família:
Qual a renda bruta da sua família?:	Qual a renda per capita da sua família?:
07 - Frequentou o Ensino Fundamental:	
08 - Frequentou o Ensino Médio:	
09 - Qual o principal meio de transporte utiliza para a faculdade?:	
Se faz pagamento de transporte, qual o valor mensal?:	
10 - Quais são os seus objetivos ao concluir o curso?:	
11 - Quem te incentivou a cursar uma graduação?:	
12 - Qual serviço de saúde utiliza?:	
13 - Faz uso de medicamento controlado?:	
14 - Existe em seu grupo familiar membro portador de necessidade especial que necessite de acompanhamento médico (comprovado por atestado)?:	
Se "SIM", qual o parentesco?:	
Observações:	
Informações familiares	
01 - Você tem filhos?:	
02 - Se possuir filho (s), você PAGA pensão alimentícia para filhos e/ou ex-cônjuge?:	
Se "SIM", qual o valor?:	
03 - Você RECEBE pensão alimentícia para seus filhos?:	
Se "RECEBE", qual o valor?	
Situação financeira do grupo familiar	
Quantas pessoas do seu grupo familiar possuem atividade remunerada?: 1	
01 - Nome:	
01 - Remuneração:	
01 - Carteira assinada?:	

01 - Atividade:
02 - Nome: 02 - Remuneração: 02 - Carteira assinada?: 02 - Atividade:
03 - Nome: 03 - Remuneração: 03 - Carteira assinada?: 03 - Atividade:
NÃO exercem atividade remunerada
01 - Nome: 02 - Nome: 03 - Nome: 04 - Nome: 05 - Nome:
Possíveis valores de pagamento
<input type="checkbox"/> Faixa 01 - 10% <input type="checkbox"/> Faixa 02 - 15% <input type="checkbox"/> Faixa 03 - 20% <input type="checkbox"/> Faixa 04 - 25% <input type="checkbox"/> Faixa 05 - 50% <input type="checkbox"/> Faixa 06 - 75% <input type="checkbox"/> Faixa 07 - 100%
Parecer:

Paripiranga/BA, ____ de _____ de 2015

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de autorização para a pesquisa**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Paripiranga, 9 de outubro de 2015.

Excelentíssimo Senhor Vice-Reitor

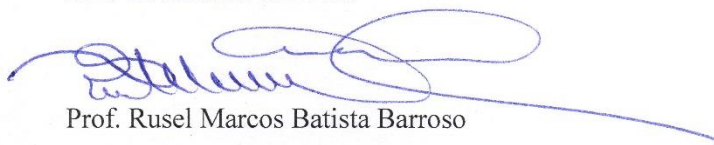
Na condição de mestranda no curso de pós-graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus São Cristóvão, venho por meio deste, solicitar autorização para desenvolver, no âmbito dessa Instituição de Ensino Superior, durante os anos letivos de 2015 e 2016, a pesquisa sobre a Relação com o saber dos estudantes universitários, desenvolvida sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Freitas Teixeira.

Atenciosamente,



Karina Sales Vieira

Ciente e de acordo,
em 9 de outubro de 2015.



Prof. Rusel Marcos Batista Barroso

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa *Os Estudantes Universitários e suas Relações com o Saber: de espectadores a protagonista*, realizada por Karina Sales Vieira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob a orientação da Prof.^a Dra. Ana Maria Freitas Teixeira, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), tem por objetivo analisar a relação com o saber de estudantes que ingressam e permanecem numa instituição privada com o auxílio dos programas Fies, ProUni e ProVIDA.

Para a coleta de dados serão utilizados com os estudantes universitários: questionários, balanço do saber, contendo questões abertas e fechadas, e entrevistas, que poderão ser gravadas e transcritas, se houver consentimento dos participantes mediante a assinatura deste Termo.

É garantido o total sigilo quanto ao seu nome e eventuais informações confidenciais. Os dados coletados serão analisados e divulgados por meio da dissertação, relatórios, artigos científicos e demais publicações.

Diante disso, eu, _____, R.G. _____, aceito participar da pesquisa *Os Estudantes Universitários e suas Relações com o Saber: de espectadores a protagonista*.

A minha aceitação é totalmente livre de qualquer tipo de constrangimento e se dá nas seguintes condições:

1. Pelo presente termo, me disponho a participar concedendo entrevista, aplicada pela pesquisadora com vistas a subsidiar o trabalho por ela realizado;
2. Autorizo o uso desses dados para análise e elaboração do estudo de mestrado da pesquisadora;
3. Autorizo a divulgação dessa análise, em periódicos especializados, livros e em congressos científicos, desde que seja mantido o meu anonimato;
4. Possuo, a qualquer tempo, o direito ao acesso de informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para prestar os esclarecimentos que se fizerem necessários;
5. Possuo o direito de retirar-me da pesquisa no momento em que desejar;
6. Possuo a salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade dos dados informados;
7. Declaro haver lido o presente termo e entendido as informações fornecidas pela pesquisadora e sinto-me esclarecido (a) para participar da pesquisa;

Por ser verdade, firmo o presente.

Paripiranga, ____/____/2016

Nome legível do entrevistado: _____

Assinatura do entrevistado: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

APÊNDICE C – Modelo de questionário e Balanço de Saber

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Karina Sales Vieira

Cara(o) estudante da UniAGES,

Estou realizando uma pesquisa sobre a relação com o saber dos estudantes universitários. Sua participação é muito importante e espero contar com sua colaboração respondendo esse questionário e elaborando o texto que se seguirá. Sinta-se livre para responder o que você pensa. Perceba que não é preciso colocar seu nome, isso garante o sigilo de suas respostas.

Desde já, agradeço muito a sua participação.

QUESTIONÁRIO

BLOCO I - PERFIL GERAL

1) **Curso:** _____

2) **Período (Semestre)**

a) ☐ I

b) ☐ II

3) **Você estuda no calendário:**

a) ☐ Noturno

b) ☐ Alternativo

4) **Sexo:**

a) ☐ Masculino

b) ☐ Feminino

5) **Qual a sua idade:**

a) Até 18 anos ☐

b) Entre 18 e 25 ☐

c) Mais de 25 anos ☐

6) **Em que cidade você mora atualmente ?**

7) **Com quem mora?**

a) ☐ Pais (Pai e mãe, ou apenas um dos dois)

b) ☐ Pais e irmãos

- c) ☐ Avós
- d) ☐ Outros parentes
- e) ☐ Sozinho
- f) ☐ Cônjuge e filhos (ou somente um dos dois)
- g) ☐ República
- h) ☐ Outros

8) Atualmente, como você se mantém financeiramente?

- a) ☐ Estagiário b) ☐ trabalho formal (com carteira assinada) c) ☐ trabalho informal (sem carteira assinada) d) ☐ mesada da família/parentes e) ☐ renda (poupança)
- f) ☐ Faço “bicos” g) ☐ Outro: _____

9) Em sua opinião, sua família é de:

- a) ☐ classe alta b) ☐ classe média c) ☐ classe média alta d) ☐ classe média baixa
- e) ☐ pobre

10) Renda familiar (é a soma da **renda** individual dos moradores do mesmo domicílio/casa)

- a) Até R\$880,00 ☐
- b) De R\$880,00 a R\$1760,00 ☐
- c) De R\$1760,00 a R\$2.640,00 ☐
- d) De R\$2.640,00 a R\$3.520,00 ☐
- e) Acima de R\$3.520,00

11) Escolaridade do pai ou padrasto/ responsável do sexo masculino

- a) ☐ nunca frequentou a escola f) ☐ concluiu o curso superior
- b) ☐ concluiu o ensino fundamental g) ☐ não concluiu o curso superior
- c) ☐ não concluiu o ensino fundamental h) ☐ concluiu pós-graduação
- d) ☐ concluiu o ensino médio i) ☐ Não concluiu pós-graduação
- e) ☐ não concluiu o ensino médio j) ☐ Não sabe informar

12) Qual a escolaridade de sua mãe/madrasta/responsável do sexo feminino:

- a) ☐ nunca frequentou a escola f) ☐ concluiu o curso superior
- b) ☐ concluiu o ensino fundamental g) ☐ não concluiu o curso superior
- c) ☐ não concluiu o ensino fundamental h) ☐ concluiu pós-graduação
- d) ☐ concluiu o ensino médio i) ☐ Não concluiu pós-graduação
- e) ☐ não concluiu o ensino médio j) ☐ Não sabe informar

13) Onde você cursou o Ensino Fundamental?

- a) ☐ todo em escola particular b) ☐ todo em escola pública
- c) ☐ maior parte em escola pública d) ☐ maior parte em escola particular

14) Onde você cursou o Ensino Médio?

- a) ☐ todo em escola particular b) ☐ todo em escola pública
 c) ☐ maior parte em escola pública d) ☐ maior parte em escola particular

15) Qual a sua religião?

- a) Católica ☐
 b) Evangélica ☐
 c) Espírita ☐
 d) Testemunhas de Jeová ☐
 e) Umbandista ☐
 f) Judaísmo ☐
 g) Budismo ☐
 h) Candomblé ☐
 i) Sem religião ☐
 j) Outras ☐ qual?
-

16) Quantas vezes você repetiu uma série/ ano na educação básica?

- a) Nunca ☐
)
 b) Uma vez ☐
)
 c) Duas ou mais ☐
)

BLOCO II – VIDA ACADÊMICA**17. Como você financia os seus estudos?**

- a) Recursos próprios ☐
 b) Fies ☐
 c) ProUni ☐
 d) ProVIDA ☐
 f) Minha família paga ☐
 e) Outro ☐ qual? _____

18) Tipos de leitura feita no último ano (*marque no máximo 4 alternativas)

- a) Romance, Crônica e Ficção: ☐
 b) Material específico de seu curso, como artigos acadêmicos, periódicos, teses ou dissertações: ☐
 c) Livros de Poesia: ☐
 d) Jornais: ☐
 e) Revista de Informação Geral: ☐
 f) Revista em Quadrinhos: ☐
 g) Sites de Internet: ☐

19) Quais seus hábitos de leitura? (*marque no máximo 6 alternativas)

- a) Leio com frequência jornais ☐
 b) Leio 1 livro a cada 6 meses ☐

- c) Leio mais de 1 livro a cada 6 meses ()
- d) Leio mais de um livro ao mesmo tempo ()
- e) Leio fragmentos de livros ()
- f) Quando não sei o significado de alguma palavra uso o dicionário. ()
- g) Realizo leituras não relacionadas ao meu curso como artigos, resenhas, resumos, textos jornalísticos, literários... ()
- h) Visito a biblioteca a fim de realizar leituras de livros/ revistas/ jornais. ()
- i) Leio todo material que os professores indicam ()
- j) Quando não compreendo um texto, faço uma re-leitura. ()
- k) Não costumo ler ()

20) Sobre a atividade de escrever e produzir textos. (*marque no máximo 4 alternativas)

- a) Consulto uma gramática ou dicionário para esclarecer dúvidas que surgem quando escrevo. ()
- b) Quando escrevo sobre minha área/curso, utilizo um vocabulário especializado. ()
- c) Revejo um texto 1 ou 2 vezes antes de considerá-lo pronto. ()
- d) O que escrevo é coerente para quem o lê. ()
- e) Tenho facilidade de colocar no papel minhas ideias. ()
- f) Escrevo os textos acadêmicos com facilidade. ()
- g) Durante a escrita de um texto consigo me concentrar. ()
- h) Peço a outras pessoas para analisarem se o que escrevo está claro ou correto. ()
- i) Não costumo escrever. ()

BALANÇOS DE SABER

Gostaria que você escrevesse **um texto único** de modo a responder às seguintes questões. Fique à vontade para escrever, podendo o texto ultrapassar a folha e ir para o verso. Comece o texto assim:

Desde que nasci, aprendi muitas coisas... e agora estou na Universidade. O que tenho aprendido na Universidade? E o que aprendeu, aprendeu com livros, com professores, com colegas...? O que lhe parece mais importante nesta aprendizagem? O que é importante para mim nisso tudo? E agora, o que eu espero, quais os meus projetos e expectativas para o futuro depois que me formar?

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGED MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Karina Sales Vieira

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES DO UniAGES

BLOCO I - TRAJETÓRIA ESCOLAR

1. Fale um pouco de sua história na escola e o caminho que percorreu até chegar no ensino superior?
2. Como eram seus professores? E as aulas?
3. Quais as matérias que você mais gostava? Por quê?
4. De tudo que aprendeu na escola o que lhe parece ter sido mais importante para o curso que hoje você faz?

BLOCO II – RELAÇÃO COM A UNIVERSIDADE E OS PROGRAMAS

5. Quais eram as suas expectativas antes de entrar na universidade?
6. E quando você entrou, como foi?
7. Por que escolheu essa Instituição de Ensino Superior para estudar?
8. Pretende continuar estudando aqui? Por quê?
9. Como estão sendo seus primeiros meses como estudante universitário? (explorar dificuldades e facilidades)
10. Você é bolsista de qual programa (Fies ou ProUni ou ProVida)? Como você avalia esse programa?
11. Como seria sua vida estudantil se não tivesse conseguido o Fies ou o Prouni ou ProVida?
12. Agora que já está na universidade você vê algum obstáculo para concluir seu curso?
13. Na sua opinião o que é necessário para ter sucesso como estudante universitário? E o que é para você um estudante universitário?

BLOCO III – RELAÇÃO COM O SABER

14. O que te levou (mobilizou) a querer entrar num curso superior?
15. Está fazendo o curso que gostaria? (caso a resposta seja um NÃO)
 - * E qual seria o curso dos teus sonhos? O que te impede de fazê-lo?
16. Por que você escolheu fazer esse curso? Tinha informações claras sobre ele?
17. O que você pensava do curso antes de entrar?
18. De tudo o que você aprendeu no curso X até hoje, o que lhe parece importante, o que mais fez sentido pra você, o que não te interessou, e o que não lhe parece importante? (pedir para explicar o porquê)
19. Existe alguma coisa que você acha que deveria aprender e que não é ensinado no curso X?
20. Das disciplinas que você cursou qual (quais) para você é mais interessante? Por quê? E qual(is) não faz(em) muito sentindo para você? Por quê?
21. Tem alguma diferença entre aprender na escola e aprender na universidade?

BLOCO IV – RELAÇÃO COM SI MESMO

22. Para você é importante está numa universidade? Por quê?
23. E como você se sente sendo hoje um(a) estudante universitário(a)?
24. Para você faz algum sentido especial ser estudante aqui nessa instituição?
25. Como você se enxergava a respeito de sua capacidade de fazer o curso, ir para a universidade? Achava que seria muito diferente dos espaços que vivenciava até então?
26. E quando você iniciou o curso, como foi, o que você sentiu? (alegria, decepção, medo...)
27. Como você avalia seu desempenho no curso X?
28. Como pensa que sua família vê você agora na Universidade? E seus amigos?
29. Haveria alguma outra pergunta que eu não fiz e que você gostaria de ter respondido?

APÊNDIC E – Número de Estudantes por curso e programas

Curso	Fies	ProUni	ProVIDA	Recursos próprios	Total de estudantes	Porcentagem
Ciências Biológicas	11	3	18	3	35	20%
Educação Física	14	7	35	-	56	32%
Matemática	14	1	6	2	23	13%
Física	5	2	1	-	8	5%
Química	1	1	1	-	3	2%
Pedagogia	13	1	22	1	37	21%
Letras	7	-	7	-	14	8%
TOTAL					176	100%

APÊNDICE F- Estudantes por curso e turno

Curso	Calendário Noturno	Porcentagem	Calendário alternativo	Porcentagem
Ciências Biológicas	13	8%	19	11%
Educação Física	29	17%	27	16%
Matemática	11	6%	10	6%
Física	5	3%	3	2%
Química	2	1%	1	1%
Pedagogia	21	12%	15	9%
Letras	4	2%	10	6%
Total por turno	85	50%	85	50%
Total Final				170

APÊNDICE G - Número de estudantes por cidade onde residem

Cidade por Unidade Federativa			
BAHIA	Nº de estudantes	SERGIPE	Nº de estudantes
Aporá	1	Araúá	2
Banzaê	4	Boquim	2
Barrocas	1	Canidé de São Francisco	5
Canção	1	Itabaianinha	1
Crisópolis	2	Lagarto	7
Esplanada	1	Monte Alegre	2
Euclides da Cunha	2	Nossa Senhora da Glória	1
Heliópolis	3	Pedrinhas	2
Itapicuru	4	Poço Verde	4
Monte Santo	1	Riachão do Dantas	1
Olindina	3	São Domingos	1
Pedro Alexandre	4	Simão Dias	9
Ribeira do Amparo	2	Tobias Barreto	10
Rio Real	2		
Santa Luz	1		
Tucano	1		
Sítio do Quinto	4		
Fátima	10		
Tucano	1		
Araci	2		
Jeremoabo	5		
Canudos	1		

Uauá	2		
Ribeira do Pombal	19		
Paripiranga	20		
Serrinha	3		
Cipó	2		
Adustina	8		
Cícero Dantas	5		
Valente	2		
Não respondeu	6		

APÊNDICE H – Tipos de leitura realizada no último ano

LITERATURA	
a) Romance, Crônica e Ficção	99
c) Livros de Poesia	37
TOTAL	136
LIVROS E PERIÓDICOS CIENTÍFICOS	
b) Material específico de seu curso, como artigos acadêmicos, periódicos, teses ou dissertações.	138
d) Jornais.	34
e) Revista de Informação Geral	55
TOTAL	227
ENTRETENIMENTO	
f) Revista em Quadrinhos	20
g) Sites de Internet	131
TOTAL	151

APÊNDICE I – Hábitos de Leitura

LIVROS (ÍNTEGRA OU PARCIAL) E MATERIAL DA DISCIPLINA	
Leio 1 livro a cada 6 meses	26
Leio mais de 1 livro a cada 6 meses	78
Leio mais de um livro ao mesmo tempo	27
Leio fragmentos de livros	45
Leio todo material que os professores indicam	96
TOTAL	272
MATERIAL DIVERSO E NÃO RELACIONADO À DISCIPLINA	
Leio com frequência jornais	17
Realizo leituras não relacionadas ao meu curso como artigos, resenhas, resumos, textos jornalísticos, literários...	92
Visito a biblioteca a fim de realizar leituras de livros/ revistas/ jornais.	43
TOTAL	152
USO DE DICIONÁRIO E RE-LEITURA NA ATIVIDADE DE LEITURA	
Quando não sei o significado de alguma palavra uso o dicionário.	113
Quando não compreendo um texto, faço uma re-leitura.	120
TOTAL	233
NÃO FAZ LEITURA	
k) Não costumo ler	15
TOTAL	15

APÊNDICE J – Sobre a atividade de ler e produzir texto

ANÁLISE DO TEXTO	
a) Consulto uma gramática ou dicionário para esclarecer dúvidas que surgem quando escrevo.	79
c) Relejo um texto 1 ou 2 vezes antes de considerá-lo pronto.	97
h) Peço a outras pessoas para analisarem se o que escrevo está claro ou correto.	97
TOTAL	
FACILIDADE DE ESCREVER E ADEQUAÇÃO DO VOCABULÁRIO	
b) Quando escrevo sobre minha área/curso, utilizo um vocabulário especializado.	53
d) O que escrevo é coerente para quem o lê.	36
e) Tenho facilidade de colocar no papel minhas ideias.	35
f) Escrevo os textos acadêmicos com facilidade.	15
g) Durante a escrita de um texto consigo me concentrar.	48
TOTAL	
NÃO TEM O HÁBITO	
i) Não costumo escrever	12
TOTAL	

APÊNDICE K – Estudantes por programa e semestre

PROGRAMA	1º semestre	1º semestre	TOTAL FINAL	Porcentagem
Fies	54	11	65	38%
ProUni	5	10	15	9%
ProVIDA	80	10	90	53%
TOTAL	139	31	170	100%

APÊNDICE L – Estudante por sexo

MASCULINO	FEMININO	NÃO RESPONDERAM	TOTAL
52	117	1	170
31%	69%	1%	100%

APÊNDICE M – Estudante por faixa etária

Até 18 anos	Entre 18 e 25	Mais de 25 anos	TOTAL
50	97	23	170
29%	57%	14%	100%

APÊNDICE N – Onde cursou a Educação Básica

	Onde cursou o Ensino Fundamental	Porcentagem	Onde cursou o Ensino Médio	Porcentagem
todo em escola particular	5	3%	7	4%
todo em escola pública	154	91%	158	93%
maior parte em escola pública	9	5%	2	1%
maior parte em escola particular	2	1%	2	1%
Não respondeu	0	0%	1	1%
Total	170	100%	170	100%

